



UNIVERSIDAD DE CÁDIZ.
Máster Oficial en
Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanza de
Idiomas.

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**Apuesta por un proyecto integrado para mejorar la
convivencia y las relaciones sociales en un centro
educativo gaditano: creando espacios de teatro en la
escuela.**

Alumna: M^a Dolores Salamanca | **Tutora:** Ester Caparrós

Especialidad: Dibujo, Imagen y artes plásticas

Junio 2017



La firmante de esta Memoria Fin de Máster declara que su contenido es original y de su autoría, asumiendo las responsabilidades que de cualquier plagio detectado pudieran derivarse. No obstante, quiere hacer notar que, como en todo trabajo académico, se incluyen ideas y afirmaciones aportadas por otros autores, acogándose en tal caso al derecho de cita.

En Puerto Real, a 15 de Junio de 2017

Fdo. Mª Dolores Salamanca Fernández

**“La educación no cambia el mundo, cambia a las personas
que van a cambiar el mundo”**

Paulo Freire (1921-1997)

ÍNDICE

1. Resumen.....	5
2. Introducción	6
2.1. Hacia una renovación en el modelo de enseñanza y aprendizaje	6
2.2. Mejora de la iniciativa de intervención desarrollada en el IES	6
2.2.1. <i>Escenario de trabajo. Contexto y cultura de centro</i>	7
2.2.2. <i>De la unidad didáctica al Proyecto integrado</i>	8
2.2.3. <i>Estructura, contenido de la memoria y foco de estudio</i>	11
3. Referentes teóricos de la propuesta de innovación.....	13
3.1. La complejidad de un mundo líquido	13
3.2. Necesidad de un cambio de arquetipos en Educación	14
3.2.1. <i>Aprender a ser</i>	16
3.2.2. <i>Tras una innovación educativa</i>	17
3.3. La educación del arte y evolución en el aprendizaje	19
3.3.1. <i>Mediación artística e inclusión educativa</i>	22
3.4. Construcción del conocimiento y el alumnado adolescente	24
3.5. Una nueva forma de trabajo. El proyecto integrado.....	26
3.6. La ciudad como escenario de identidades culturales y sociales	29
3.7. Mapa conceptual del Marco Teórico.....	31
4. Presentación de la nueva propuesta innovadora	32
4.1. «Ingredientes clave»	33
4.2. Propuestas para una mejora global del proyecto	35
4.3. Apuesta por un proyecto integrado para mejorar la convivencia y las relaciones sociales en un centro educativo gaditano: creando espacios de teatro en la escuela.....	36
4.3.1. <i>“Teatralizando”</i>	36
4.3.2. <i>Foco de estudio. El caso de 4º de ESO</i>	39
5. Conclusiones e implicaciones educativas y para la futura formación docente	54
5.1. Valoración de lo que aporta la propuesta	54
5.2. Valoración de posibles nuevas mejoras	58
5.3. Valoración de necesidades futuras de formación como docente	60

6. Referencias bibliográficas.....	61
6.1. Bibliografía	61
6.2. Informe	62
6.3. Artículos	62
6.4. Filmografía	63
6.5. Legislación	64
7. Anexos.....	65
7.1. ANEXO 1: Instrumentos de Evaluación	65
7.2. ANEXO 2: Actividades de la planificación didáctica de 4º de ESO	68
7.3. ANEXO 3: Cuadernillo del Museo del Títere.	85

1. RESUMEN

Resumen: El presente Trabajo se centra en la realización de un proyecto integrado de carácter innovador que pretende fomentar la participación activa del alumnado en el desarrollo del día a día dentro del centro y mejorar la convivencia en la comunidad educativa en general; fortaleciendo los lazos de unión entre ellos y posibilitando la creación de unos nuevos. La propuesta se apoya en el mismo patrimonio cultural de la ciudad de Cádiz, acercando el mundo del teatro—en concreto los títeres con la *Tía Norica*—a las aulas desde el departamento de Dibujo y Plástica. Se trata de un proyecto creado desde el centro y para el centro, haciendo uso de las teorías innovadoras sobre educación existentes actualmente, y teniendo en cuenta cómo las experiencias personales durante mi estancia de prácticas han ido guiando mis reflexiones sobre el tema.

Palabras clave: #Comunidad Educativa #Escuela espacio de Paz #Proyecto Integrado #La Tía Norica

Abstract: This paper focuses on an innovative integrated project that aims to encourage students' day-to-day active participation in their learning centre as well as to improve the school environment and strengthen bonds among the community. The Project is based on the cultural heritage of the city of Cádiz, bringing to the classroom the theater world, namely *Tía Norica's Puppepts*, through the Art Department. This Project makes use of the most innovative educational theories and also draws on my own personal experience in the Learning Centre.

Key words: #Learning Community #School of Peace #Integrated Education Project #Tía Norica

2. INTRODUCCIÓN

2.1. Hacia una renovación en el modelo de enseñanza y aprendizaje

Como veremos a lo largo de este trabajo Fin de Máster (en adelante TFM), el objetivo fundamental que me planteo es la búsqueda de una propuesta personal hacia una mejora en las metodologías de enseñanza y aprendizaje que imperan actualmente en los centros educativos.

En los diferentes apartados de la presente memoria se realizará un recorrido a través de las distintas teorías educativas y corrientes filosóficas, que han venido desarrollándose a través de los años, con la pretensión de sacar a la luz aquellos valores, que personalmente considero claves, para la formulación de una respuesta de mejora educativa hacia la sociedad actual.

En base a ello, se verá que dicho planteamiento debe ser forzosamente de carácter innovador, entendiéndose como tal una respuesta vinculada al contexto al que se dirige, cuyo valor reside en la nueva perspectiva que le otorguemos a las técnicas, instrumentos y metodologías empleados, por encima de su carácter tecnológico.

2.2. Mejora de la iniciativa de intervención desarrollada en el IES

El TFM que se presenta en estas páginas plantea una mejora de la propuesta educativa realizada durante mi periodo de prácticas del Máster Oficial en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, especialidad en Dibujo, Imagen y Artes plásticas, en el IES Columela (Cádiz).

Dicha propuesta se caracteriza por ser un proyecto innovador, fruto de las reflexiones realizadas en torno a mi experiencia personal durante el periodo de prácticas, por lo que todo nace en y para el contexto donde fue generado; siendo el resultado de las reflexiones, inquietudes y divagaciones compartidas (entre mi compañero de prácticas y yo) acerca de todo lo que estábamos viviendo, conociendo y experimentando dentro del propio centro.

Puesto que se trata de una mejora de la propuesta de intervención educativa que diseñé y desarrollé en el IES, ésta se centrará en ofrecer una mejor

repuesta sobre la base de las experiencias tenidas en el Practicum, potenciando sus puntos fuertes y mejorando las debilidades detectadas durante su puesta en acción.

2.2.1. Escenario de trabajo. Contexto y cultura de centro

Como hemos indicado anteriormente, se trata de un proyecto que nace como respuesta a las necesidades detectadas durante el primer periodo de prácticas en el instituto, por lo que es importante tener un breve acercamiento a su contexto y cultura de centro para poder comprender las claves que se tuvieron en cuenta para el desarrollo de la misma, y comprender así las modificaciones planteadas en la nueva propuesta.

El IES Columela ha sido y aún es un referente cultural y educativo dentro de la historia de Cádiz, cuyos inicios datan desde mediados del siglo XIX. A lo largo de todos estos años ha sabido adaptarse a los cambios históricos sin interrumpir su labor educativa, tratándose hoy día de un centro de compensatoria que trabaja a favor de la eliminación de las desigualdades sociales y el desarrollo de la solidaridad entre su alumnado (Vaca, 2014), siendo además centro TIC desde el 2009 con aceptables instalaciones.

Es un instituto que combina la enseñanza diurna y nocturna, lo que nos da a entender la enorme complejidad de gestión del centro. El alumnado que convive diariamente en el turno de mañana es de lo más variado, puesto que aparte de la Enseñanza secundaria obligatoria y dos ramas de Bachillerato, existe un Aula Específica de autismo y de carpintería (PTVAL), PMAR y varios ciclos formativos de Formación Profesional, combinando por tanto un alumnado puramente adolescente con otro más adulto.

El perfil que presenta el alumnado de secundaria es bastante homogéneo en cuanto a su procedencia, uno de los barrios de intramuros más desfavorecidos en los ámbitos cultural, social y económico de la ciudad, como es el de Santa María. Estas características hacen de ellos una tipología de alumnado conflictivo y poco motivado, con una resistencia importante a cualquier actividad que no les produzca satisfacción inmediata, primando el ambiente

lúdico por encima del educativo, tratándose por tanto de discentes poco ambiciosos y poco trabajadores. Al tratarse también de un centro de enseñanza inclusiva, el perfil que obtenemos conviviendo en una misma aula-clase es bastante heterogéneo, existiendo diferentes niveles de autonomía y destrezas a las que el profesorado tiene que dar respuesta: alumnado de compensatoria, asperger, TDAH, autismo, de incorporación tardía, expulsados de otros centros...

Sin embargo, conviene señalar que, a pesar del perfil tan característico del alumnado con el que nos encontramos, éstos están expuestos hoy día a las mismas toxicidades que el resto de adolescentes: cultura de la globalización y el hiperconsumo, pérdida de la identidad cultural, la imagen, el dinero fácil, el uso excesivo e inadecuado de las nuevas tecnologías, etc.

En este contexto, la enseñanza del centro está enfocada en gran medida a ser un acercamiento al alumnado, empatizar con sus problemas y transmisión de unos valores de respeto, tolerancia, convivencia y ayuda que les ayuden a ser el día de mañana personas independientes y buenos ciudadanos. Además, el clima generado por todas las personas que forman parte de la comunidad educativa es muy agradable, haciendo todo lo posible por que se transmita la filosofía de acogida esencial del instituto “mejor en el centro que en la calle”, donde todos y todas tenemos un sitio.

2.2.2. De la unidad didáctica al Proyecto integrado

El trabajo que nos ocupa se centra en mejorar el proyecto de intervención planteado durante mi periodo de prácticas, donde se plantea pasar del diseño de una Unidad didáctica al planteamiento de un Proyecto integrado. Las razones se fundamentan en la propia experiencia vivida en el instituto: donde la Unidad didáctica estaba enfocada hacia el alumnado de secundaria y se llevó a cabo desde el departamento de Dibujo y Plástica -en colaboración con otras áreas y departamentos del centro. Para su desarrollo se tuvo en cuenta, por un lado, el contexto del alumnado y la cultura del centro; y por otro, el aprovechamiento de los puntos fuertes que tanto la ciudad de Cádiz, como el instituto mismo ofrecían. El propósito general de este trabajo fue la de contribuir

de una manera positiva a la comunidad educativa del instituto, ayudando a fomentar ese espíritu de convivencia, respeto, tolerancia, diálogo, solidaridad, etc., con la esperanza que continuase y siguiese creciendo.

El paso de la Unidad Didáctica al Proyecto surgió cuando se puso de manifiesto la necesidad de dar una respuesta urgente a unas carencias generalizadas que presentaba el alumnado de secundaria, y como a través del canal de la asignatura de Plástica, en colaboración con otras áreas y departamentos del centro, podría mejorarse esa situación.

Gracias a este cambio se conseguía un mayor acercamiento al alumnado, creando un marco común de trabajo construido a través de un diálogo horizontal de aprendizaje mutuo entre educadores y alumnos. Autores como Lozano (1998), Beane (2005), Carbonell (2015) o Sanmantí (2016), abogan por este tipo de aprendizajes que facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje a los diferentes niveles madurativos del alumnado, entendiendo la diversidad como un factor de enriquecimiento y oportunidad. Beane (2005) aclara: “El hecho de que los proyectos sean complejos significa que existe un espacio para diversos estilos de aprendizaje, intereses, niveles de habilidad, modos de expresión etc. Cuando todas estas cuestiones individuales se juntan... nace la idea de la integración social” (p.87).

Estamos ante una forma diferente de entender la forma de enseñanza-aprendizaje, planteada a través de las relaciones de interdisciplinariedad de las distintas áreas en torno a un mismo centro de interés, cuyo objetivo no es el resultado en sí de la propuesta sino el proceso madurativo, de adquisición de competencias clave y valores transversales, realizado por el alumnado para llegar a ella, en el que el aula se convierte en un contexto de acción y no sólo de recepción.

El valor cultural intrínseco de la propuesta, este es, el mundo del títere y en concreto el espacio generado por la compañía de títeres gaditana conocida por el nombre de “la Tía Norica”¹, lo ofreció la misma ciudad de Cádiz, con su

¹ Esta compañía de títeres gaditana, única en el mundo, cuenta con más de 200 años de antigüedad, pasando a formar parte del patrimonio histórico, artístico y cultural de la propia ciudad de Cádiz.

idiosincrasia caracterizada por conservar las raíces de su cultura tan especial y única que la diferencian. El proyecto gira en torno al mundo teatral como eje vertebrador de todas las dinámicas desde una perspectiva plástica, no encontrando referencias anteriores al respecto, ya que todas están centradas en la parte de lingüística de la materia, de ahí uno de los caracteres innovadores de la propuesta. La temática utilizada también fue la excusa perfecta para introducir al alumnado parte de su propia cultura (desconocida para muchos de ellos y ellas) y aumentar así, su curiosidad por aprender y saber más, y mejorar la convivencia. Para ello, consideramos importante llevar a cabo metodologías innovadoras que apostasen por el trabajo colaborativo entre diferentes departamentos y áreas del centro. Se trató, en este sentido de diseñar una propuesta de intervención educativa que fomentase aprendizajes significativos en los estudiantes, a través del contacto con la realidad más próxima a la que pertenecen; lo que sirvió de excusa y de base para impulsar otros valores de carácter transversal, necesarios en el contexto del propio centro.

El proyecto de intervención educativa se sostenía sobre la base de la perspectiva inclusiva, abarcando toda la secundaria y el aula específica del centro, en colaboración con el departamento de Lengua y el apoyo de otras áreas del instituto, como la Biblioteca y el ciclo formativo de Animación sociocultural.

Todo el trabajo realizado estuvo relacionado con el mundo del teatro, diferenciando las actividades llevadas a cabo en secundaria con respecto las del aula específica, atendiendo a las necesidades particulares de cada grupo para su diseño y elaboración

Dentro de secundaria, el trabajo se desarrolló de manera diferente en función del curso, ya que se tuvieron en cuenta las necesidades, conocimientos y experiencias previas de los y las estudiantes.

La estructura establecida para ellos fue la siguiente: (i) bloque común de teoría base para todos los cursos, adaptada a cada nivel, y la colaboración interdisciplinar con la asignatura de Lengua en 2º de ESO; (ii) realización de un

trabajo final de carácter plástico definido de manera diferente por cada grupo-clase —tipo de producto final, metodología de trabajo utilizada, etc. —.

Tanto la Biblioteca del centro como desde el Ciclo Formativo de Animación sociocultural, colaboraron para dar una mayor visibilidad al trabajo dentro del mismo centro; lo que se pretendía con esto era que dentro del instituto se entendiera en todo momento la importancia de lo que desde el alumnado de secundaria y el aula específica se estaba gestando.

El final del proyecto estaba planteado para realizar un pasacalle con todos los trabajos elaborados por los alumnos, o al menos una exposición de los mismos dentro del centro, siendo el aliciente definitivo de la propuesta. Al final no se logró realizar ninguna de las dos actividades debido a una mala planificación del tiempo y la importante carga de volumen de trabajo, lo que no permitió que se terminara a tiempo.

2.2.3. Estructura, contenido de la memoria y foco de estudio

Con el propósito de llevar a cabo una estructura lógica y comprensible para el trabajo que nos ocupa, se procederá a explicar cuáles son los apartados que lo componen y nos llevan, finalmente, a diseñar la propuesta de intervención educativa mejorada que irá acorde con cada uno de dichos apartados.

Para ello, en primer lugar, se plantean las bases teóricas sobre las que se sustenta el proyecto en su totalidad, a través de las cuales se irán fijando las claves principales de la nueva propuesta. Este recorrido se realizará de manera gradual, de forma que nos permita ir poco a poco adentrándonos en la complejidad del tema que nos ocupa.

En segundo lugar, se presenta la propuesta innovadora mejorada, mediante la cual se busca ofrecer una mejor respuesta hacia el contexto donde se enmarca, guiada por las reflexiones personales a raíz de mi experiencia en el Practicum y sustentada en las claves de las teorías estudiadas en el apartado anterior.

Y, por último, se aborda el apartado de conclusiones, con unas reflexiones y valoraciones personales acerca del aporte y posibles mejoras del nuevo planteamiento presentado en torno a la propuesta.

Como anotación importante, en relación a las mejoras que se han realizado del proyecto llevado a cabo durante las prácticas, se hace necesario explicar cómo la complejidad del mismo ha dificultado poder desarrollar de manera pormenorizada mejoras en todas y cada una de las partes diseñadas en el presente documento. Es por ello que se procederá a plantear la nueva estructura de la propuesta desde una perspectiva global, centrándonos de manera más concreta en el caso del curso de 4º de ESO, y en el nuevo planteamiento de su planificación didáctica. No obstante, es importante entender que establecer el foco en ese grupo-clase concreto no es sino un pequeño apartado del complejo sistema al que pertenece, lo que hace necesario la comprensión previa del sentido desde su totalidad.

3. REFERENTES TEÓRICOS DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN

3.1. La complejidad de un mundo líquido

“[...] necesitamos a alguien que nos ayude a comprender la complejidad del mundo en el que vivimos...”

(Detachment, 2011)

Vivimos actualmente en una modernidad líquida (Bahuman, 2002, 2015), así de contundente resulta la afirmación del autor al exponer su teoría de lo que la sociedad moderna está viviendo hoy día. Nos encontramos inmersos en un mundo en continuo cambio, donde lo que hoy es válido para la sociedad mañana estará obsoleto, resultando casi imposible estar actualizado en todo lo que acontece a nuestro alrededor, produciendo una sensación inevitable en la población de incertidumbre y angustia permanente.

En resumidas cuentas, la vida líquida es una vida precaria y vivida en condiciones de incertidumbre constantes. Las más acuciantes y persistentes preocupaciones que perturban esa vida son las que resultan del temor a que nos tomen desprevenidos, a que no podamos seguir el ritmo de unos acontecimientos que se mueven con gran rapidez, a que nos quedemos rezagados, a no percatarnos de las fechas «de caducidad» (...) a que pasemos por alto cuándo es necesario que cambiemos de enfoque si no queremos sobrepasar un punto sin retorno. (Bahuman, 2015, p.10)

Estamos sometidos, por tanto, a un proceso de evolución constante y vertiginosa dentro de un mundo globalizado, paradigma en el cual la preparación para saber adaptarse a los cambios resulta fundamental para sobrevivir, así como la facilidad para adecuarse a cada nueva circunstancia. Se hace, por ello, necesario cambiar los esquemas simplistas de los niños para acercarlos a la compleja realidad en la que viven; tal y como nos explica Pérez Gómez (cit. en Carbonell, 2015, p.251) cuando sostiene que “el mundo es confuso, mezclado, cambiante, innovador, interconectado, masificado e interdependiente... mezcla de perspectivas cognitivas, de campos interdisciplinares... relevancia del diseño, la innovación y la creatividad”.

Nos encontramos en la era de las conexiones en red y la sobreinformación compartida, facilitadas gracias a las nuevas tecnologías e internet, donde esta mayor conectividad aparente es en realidad un alejamiento cada vez más

pronunciado de la realidad inmediata que nos circunda. En medio de esta nube de información generada en masa existe una desinformación generalizada, que hace que cada vez sea más urgente devolverle al hombre su naturaleza más humana y universal de la curiosidad (puesto que parece que nos hemos adormecido). De este modo, el individuo aprende y construye su conocimiento en base a todo lo que «la nube» le ofrece, formando así personas críticas, decididas, proactivas y creativas (Ken Robinson, 2010), que sean capaces de desenvolverse este mundo líquido en el que hoy día vivimos.

3.2. Necesidad de un cambio de arquetipos en Educación

“¿Alguna vez han pensado ustedes por qué se les educa, por qué están aprendiendo historia, matemáticas, geografía o lo que fuere? ¿Alguna vez se han preguntado por qué asisten a escuelas y colegios? ¿Acaso no es muy importante averiguar por qué se les atesta con información, con conocimientos? ¿Qué es toda la así llamada educación?”

(Krishnamurti, 2012, p.33)

El modelo de educación que perdura en las escuelas a día de hoy, está obsoleto, caducado. La separación de contenidos en materias estancas de conocimientos fuera de toda interconexión ni relación con el mundo que nos rodea; así como los efervescentes sistemas de calificación (que mide el conocimiento) por encima de la evaluación (que acompaña procesos), parece no responder a las necesidades vigentes que la sociedad actualmente necesita. Se trata de un modelo academicista, basado en el ejemplo de formación fabril, por medio del cual un alumnado (que está totalmente desmotivado y desenganchado) debe permanecer durante X horas al día adquiriendo unos conocimientos sin entender la relevancia de los mismos, la conexión entre ellos y su necesidad para el futuro, ya que “todo lo que necesito saber está en internet” (comentario de una alumna durante mi periodo de prácticas). Dada la compleja situación y el acelere de los cambios que vivimos en una sociedad que se denomina líquida (Bauman, 2002) y globalizada (Pérez Gómez, 2014), se hace necesario reflexionar sobre ¿qué podemos hacer para cambiar los arquetipos en educación? Al respecto, escribe Moreno (2016, p.107):

En estos momentos la sociedad está reclamando un cambio de paradigma en la educación... centrando el proceso de aprendizaje en el alumno y no en los contenidos curriculares prediseñados... Los niños y niñas son mucho más que contenedores vacíos que la escuela ha de llenar con contenidos.

La inteligencia es multidimensional y se construye usándola (Carbonell, 2015), por lo que la nueva educación debería conducirse a fortalecer estas inteligencias múltiples (Gardner, 2011) y crear espacios donde el alumnado estuviese acompañado por el docente en su camino de construcción de conocimientos interrelacionados. En palabras de Acaso (2016): “La rEDUvolution sitúa la posición del estudiante en un papel increíblemente activo... la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico, porque una persona capaz de rechazar cierta información es una persona que ha analizado dicha información y ha tomado una decisión” (p.47).

Todo esto se complejiza aún más cuando el alumnado al que nos dirigimos es adolescente,

La adolescencia es la época de la vida del individuo en la que aparecen cambios importantes en el desarrollo físico, mental, emocional y en las relaciones interpersonales. El individuo vive una serie de contradicciones y ambivalencias, ya que se encuentra en un proceso de búsqueda de su identidad y del equilibrio consigo mismo y con la sociedad. (Moreno, 2016, p.110)

En esta etapa de la vida de maduración y entrada al mundo adulto, resultan cruciales todas las experiencias que el individuo va acumulando puesto que éstas le irán definiendo como persona. Los adolescentes están intoxicados por un mundo sobre expuesto de información e imágenes, saturando las mentes adormeciéndolas, vendiendo la idea del consumo y satisfacción inmediata, y matando en su camino la curiosidad natural, sobre todo en edades tempranas, ya que todas las imágenes y respuestas les son ya dadas.

Es por tanto una etapa definitoria, en la que en esta búsqueda de identidad el docente debe de disponer de las herramientas necesarias para acompañar a su alumnado en este camino de crecimiento, motivándolo en todo momento durante su proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.2.1. Aprender a ser

En el informe realizado para la UNESCO, por parte de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI y presidida por Jacques Delors, se pone de manifiesto el valor universal de la Educación como instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social (Delors,1997). Dentro de un mundo afectado por la mundialización, las desigualdades producidas son cada vez mayores, en los que los ritmos de desarrollo son muy diferentes según qué país. Por ello, ante tal situación, la educación debe ser factor de cohesión, evitando al mismo tiempo ser un motivo de exclusión social. En dicho informe también se apunta hacia el principio fundamental de respeto ante la diversidad y especificidad de los individuos, ensalzando la riqueza de las diferentes expresiones culturales de todas las personas que componemos la sociedad.

Al respecto, Delors (1997) subraya que la educación debe contribuir al desarrollo global de cada uno de nosotros, constituyendo un proceso complejo de formación de la persona a través del cual ésta adquiere unos conocimientos, valores y aprendizaje que continuará desarrollando durante toda la vida.

En este contexto, la Comisión resalta los cuatro pilares básicos en el aprendizaje de un individuo, considerándose fundamentales para un aprendizaje que continuará durante toda la vida. Estos pilares resultan ser: (i) Aprender a conocer, la adquisición de unos instrumentos que nos faciliten la comprensión del mundo que nos rodea; (ii) Aprender a hacer, la capacitación para poder influir en nuestro entorno inmediato; (iii) Aprender a vivir juntos, la cooperación y participación con los demás, desarrollando destrezas de empatía, comprensión y diálogo; (iv) Aprender a ser, englobando los tres pilares anteriores para desarrollar la propia personalidad, capacidad de juicio y responsabilidad personal de yo conmigo y con los demás.

La importancia del documento al que dedicamos este epígrafe, no es baladí, puesto que sentará las bases sobre las que se elaborará posteriormente el proyecto planteado en el instituto. La propuesta no busca tanto el aprendizaje memorístico como la transmisión de unos valores universales para la educación global del alumnado basados en los principios fundamentales de la

cooperación, la multiculturalidad, vivir en la pluralidad, potenciar los talentos personales y la adquisición de unas destrezas básicas para desenvolverte de manera autónoma en el mundo a lo largo de toda tu vida. En definitiva, aprender a ser.

3.2.2. Tras una innovación educativa

“Cambiar de respuesta es evolución, cambiar de pregunta es revolución”
(Wagensberg, J.)

La respuesta educativa, a colación a la situación que venimos describiendo en los epígrafes anteriores, tiene que ser necesariamente innovadora, desde el punto de vista de romper con la tradición, cambiar sustancialmente nuestras concepciones educativas ancladas en el academicismo y los procesos de instrucción. Dice Fernández Navas (2016) en relación a esto que, dentro de la innovación que se denomina “educativa” no hay que centrarse tanto en ser eficaces “ya que los resultados no son tangibles” (p.31) sino que, y continúa explicando, son la calidad de los procesos lo que realmente importan.

Para poder ofrecer una propuesta adecuada de carácter innovador, es necesario realizar un estudio previo sobre la realidad en la que nos movemos, acompañado de un análisis del contexto de su alumnado y la cultura de centro que allí se respira diariamente; atendiendo además los tres ámbitos descritos por Fernández Navas (2016) a la hora de realizar una valoración en torno a una innovación: (i) que suponga realmente una mejora; (ii) que los cambios sean acordes a las finalidades compartidas; y (iii) que las actividades sean coherentes con el desarrollo del conocimiento de nuestro ámbito.

Pero ¿por qué necesitamos innovar? La escuela de los últimos dos siglos está más que obsoleta; vivimos en un mundo principalmente tecnológico, donde “las TIC han cambiado los términos, las herramientas, pero no las ideologías y las prácticas, que siguen siendo, sino iguales, sí muy parecidas a como lo eran antes de todas estas «innovaciones»” (Fernández Navas, 2016, p.27).

A esto, sostiene Sola (2016) como no solo se trata de internet ni de la tecnología.

La globalización, el neoliberalismo... la extensión de la pobreza, el aumento de las desigualdades, el agotamiento de los modelos de participación e intervención política..., son otros tantos hitos de la actualidad que exigen respuesta desde la acción educativa, desde la capacitación de los individuos para pensar en la creación de un mundo más solidario, más justo, más humano. (Opus cit. p. 42)

La rigidez marcada por los horarios, por la separación en materias y asignaturas de enseñanza, por la división del alumnado por edades o por grupos cerrados en clases diferenciadas, así como por otras muchas cuestiones, coartan la libertad de los estudiantes sin valorar la riqueza de su diversidad y sus diferentes potencialidades.

Nos encontramos hoy día ante la situación que desde la escuela se están formando a individuos para trabajos que todavía no existen, por lo que es ineludible pensar que esa tarea ya no es competencia de la educación y que ésta dejó de ser hace ya mucho tiempo una mera «instrucción».

Ante tales circunstancias, el docente no puede sino ofrecer una respuesta actualizada hacia el alumnado, facilitándole una vivencia enriquecedora en una comunidad educativa que favorezca su pensamiento divergente (de Bono, 1986), como Sola (2016) propone “abrir los centros docentes a centros de cultura” (p.47). Enseñar a descubrir, desarrollar y fortalecer al máximo los talentos latentes de los estudiantes (Krishnamurti, 2012), y de este modo conseguir en ellos y ellas una mejora de autoestima, autonomía y capacidad crítica, tan necesarias en el mundo fluido de hoy día.

Para todo ello, el trabajo a realizar debe de responder a una profunda renovación en la cultura profesional del profesorado, formando parte de un proceso de evolución educativa que favorezca “una autonomía a centros y profesores para concretar un currículum mínimo común y para desarrollarlo de acuerdo con argumentos sólidos y públicos, abiertos al escrutinio y a la crítica, que promuevan cambios en la selección de contenidos” (Sola, 2016, p.49). Es decir, una reforma de carácter horizontal no jerarquizada, con decisiones compartidas por todos los protagonistas de la comunidad educativa, en la que el docente forma parte del motor de cambio, y con su práctica sobre la misma realidad de trabajo, reflexión compartida y apoyos en las teorías educativas existentes actualmente, sea capaz de generar propuestas apoyadas en el

progreso. Fernández Navas (2016) apunta que “es necesario que los docentes entiendan que su práctica es una potente fuente de conocimiento y hagan lo posible por emprender procesos de reflexión sobre ella, tratando de mejorarla y compartirla con los compañeros” (p.39). El cambio verdadero, por tanto, se realiza desde abajo, desde la propia práctica, donde los implicados tienen la palabra para definir cuáles son sus problemas y cómo quieren y pueden solucionarlos.

3.3. La educación del arte y evolución en el aprendizaje

“El arte es la única forma de actividad por la cual el hombre se manifiesta como verdadero individuo”

(Marcel Duchamp)

Centrándonos ahora en la enseñanza de la educación en el arte, vemos como ésta ha sufrido diferentes evoluciones a lo largo de la historia, de las que podemos abstraer una serie de enseñanzas muy significativas y relevantes para la propuesta educativa que en esta memoria se presenta.

Desde tiempos de Aristóteles (384 a. C. – 322 a. C.) el dibujo ha sido una de las cuatro disciplinas que generalmente se enseñaban en educación, puesto que te capacitaba para poder observar la belleza de los cuerpos. En el Renacimiento comenzaron a aparecer las primeras Academias de dibujo, en la que el discente debía seguir un proceso de aprendizaje de lo más simple a lo complejo, apareciendo por tanto el concepto de secuenciación en la enseñanza, hoy día vigente como método de aprendizaje en las escuelas.

Así te digo a ti que por naturaleza tiendes a este arte, que si pretendes conocer con verdad las formas de las cosas habrás de comenzar por sus partes más simples y no correr a una segunda sin tener antes la primera bien prendida en la memoria y en la práctica. (Leonardo Da Vinci, 1989, p.355)

Posteriormente, Comenius, en 1631, en su *Didáctica Magna, para enseñar todo a todos*, pone el énfasis a la relación práctica frente al planteamiento teórico. En ella expone que el maestro no debe entretener al aprendiz con lecciones teóricas, sino que debe introducirlo rápidamente en el trabajo, lo que podría

entenderse como lo que hoy día conocemos como el principio de activismo, donde el artista aprende haciendo.

Durante todo este periodo, la enseñanza se había realizado en el interior de las academias, sin prestar atención a la vida en movimiento que fuera de ellas se estaba desarrollando. La reivindicación de otro tipo de pedagogía en la enseñanza que estuviese conectada con la realidad, es justo lo que en el s.XVIII pone de manifiesto Diderot, justificando que el aprendizaje real está justo fuera en la calle. Lo que conectamos con la necesidad hoy día de una mayor relación con el contexto y la realidad del estudiante, para que se produzca un aprendizaje significativo y relevante en sus estructuras mentales de conocimiento.

En la época del romanticismo nació la idea de la pedagogía por contagio, actualmente una de las bases de la filosofía de la escuela Montessori, en la que pone en valor el espacio y el ambiente estético por el que el discente se ve rodeado diariamente, ya que éste influirá como estimulador decisivo en el fruto de su trabajo y en la promoción de su sensibilidad racional del ser con su parte sensible.

La educación estética como disciplina no nace hasta la aparición de Friedrich Schiller, a través de sus *Cartas sobre la Educación Estética del Hombre* (1795), considerándola como sustancia primordial de la educación del individuo y como esencia de la educación misma, puesto que para él conectaba la parte racional del ser con su parte sensible.

Johann Heinrich Pestalozzi, completará el anterior pensamiento de su coetáneo poniendo de manifiesto a través de sus *Cartas sobre educación infantil* (1819) la necesidad de enseñar al niño a pensar, y como para ello hay que enseñarle a observar y esto solo se consigue por medio del aprendizaje del dibujo. Lo que nos vuelve señalar como el arte es el vehículo que conecta las dos partes de la esencia humana, la lógica y la emocional.

En 1919 se funda la escuela de la Bauhaus en Weimar (Alemania), con Walter Gropius a la cabeza como fundador y director, permaneciendo abierta hasta 1933. Gracias a este período, la enseñanza del arte da un giro importante puesto que la escuela se convirtió en punto de encuentro de distintas corrientes

artísticas que lograron mantenerse en un equilibrio productivo. Durante estos 14 años en los que la escuela permaneció abierta “se desarrollaron y aplicaron un nuevo tipo de concepciones pedagógicas que después de más de 50 años conservan todavía actualidad en algunos aspectos y que han conducido a un academicismo nuevo” (Wick, 1998, p.19). Se trató de un lugar diferente, en el que tenían cabida todas las artes, artesanía, escultura, pintura, arquitectura... sin distinción de importancia una sobre otra.

De los diferentes profesores que pasaron por la sede, a lo largo de los años que ésta permaneció abierta, cabe destacar la figura de Johannes Itten. Su pedagogía, como apunta Wick (1998):

Se encuentra en la tradición del movimiento reformista pedagógico liberal con Rousseau, Pestalozzi, Fröbel y Montessori, entre otros... se caracterizan porque aspiran a desarrollar las habilidades latentes y ocultas en los niños o jóvenes por medio de un proceso de apropiación libre de la realidad y por el aprendizaje independiente. (p.100)

Con esta filosofía de enseñanza, la relación docente-discente se modifica, adoptando el primero la posición de acompañante y guía del segundo en su proceso de aprendizaje, con una profunda vocación para ayudarlo a sacar a luz las capacidades creadoras latentes en el individuo. Se convierte por tanto en un aprendizaje que gira en torno al estudiante, siendo éste el centro y el sentido de toda enseñanza.

Esta concepción del aprendizaje puede completarse con la teoría de la autoexpresión creativa de Viktor Löwenfeld, a través de su obra *Desarrollo de la capacidad creadora* (1947), mediante la cual el autor expone que la función del docente debe de favorecer al estudiante a su desarrollo completo, y como las actividades artísticas son propicias para ello. Este florecimiento pleno como persona está vinculado al proceso de aprendizaje de las artes, tal y como defiende Herbert Read en su obra *Educación por el arte* (1943), ya que éstas integran los fundamentos de la educación misma favoreciendo a la persona un enfoque completo de la realidad en la que se encuentra inmerso.

Hoy día nos encontramos con una educación basada en los resultados y no en el proceso de aprendizaje seguido por el discente, que poco o nada tiene que ver con la filosofía de educación de la que hemos estado reflexionando en

apartados anteriores. En este caso, por medio de unos instrumentos de medida se cuantifica la cantidad de nuevo conocimiento pasado del docente al estudiante es retenido por éste, y no son considerados los nuevos descubrimientos y relaciones que el alumno pueda ir realizando según avanza en su aprendizaje autónomo.

Tal y como sostiene Efland (2002) en relación a la educación artística, ésta se ha visto determinada por ideas que han marcado la educación en general, y añade: “El predominio de las diversas corrientes variaba de una a otra época en respuesta al clima dominante, las circunstancias sociales o los grupos socialmente poderosos” (p.384).

Actualmente, este tipo de pedagogía se ajusta a las demandas del currículo actual donde se persigue ante todo un orden y una disciplina académica, perdiendo su sentido de puente entre la razón y el sentimiento, necesario como habíamos visto, para el desarrollo completo del individuo. Deberíamos volver a reencontrarnos con ese equilibrio, en el que las ciencias conviven con las letras y las humanidades sin que ninguna de ellas se imponga sobre la otra (Efland, 2002), ya que todas forman parte de un mismo fin, que es el de la educación integral de la persona.

3.3.1. Mediación artística e inclusión educativa

“El arte promueve el fortalecimiento y empoderamiento individual en la medida que favorece la autorrealización del ser humano, que es uno de los motores más poderosos de la creatividad, y contribuye a su equilibrio intelectual y emocional”

(Moreno, 2016, p.57)

A través de la enseñanza del arte, a lo largo de la historia, como hemos ido viendo en el apartado anterior, han surgido una serie de conceptos que he ido adoptando como bases para la fundamentación y el buen desarrollo del proyecto descrito a través de la presente memoria. De manera aclaratoria nos estamos refiriendo a las diferentes metodologías y corrientes en el aprendizaje del arte, destacando conceptos como:

1. La **secuenciación en el aprendizaje** (de los más simple a lo complejo)

2. **El principio de activismo**, por el cual se aprende haciendo.
3. La **conexión del aprendizaje con la realidad**, para un aprendizaje significativo.
4. **El aprendizaje centrado en el estudiante**.
5. **La relación del docente con el discente como guía**, para sacar a la luz sus potencialidades dormidas.
6. **El arte como forma y camino de la autoexpresión global del individuo**, y vehículo para la conexión entre las dos partes esenciales de la persona, como son, la lógica y el sentimiento.

Además de todo lo anterior, destaco la función del arte como herramienta de **empoderamiento individual** y, gracias a la cual, además, mejoramos la cohesión de grupo y la convivencia. Al respecto, Moreno (2016, pp.57-58) afirma que:

El empoderamiento grupal se produce de manera más efectiva cuando el grupo trabaja en una misma obra. Este proceso de creación colectiva promueve el aprendizaje de la escucha, el diálogo, de la cooperación etc. Sin duda, formar parte de un grupo es un camino seguro y efectivo para favorecer la inclusión social.

En este sentido, la obra realizada pasaría a un segundo plano, siendo el objetivo primordial que se persigue el proceso generado para llegar a ella. Esta apreciación la considero fundamental en mi trabajo, ya que uno de los objetivos que busco a través de mi propuesta es la mejora y el fortalecimiento de las relaciones entre los estudiantes del centro, puesto que presentan una situación de falta de valores y desmotivación acuciantes. “En estos momentos la sociedad está reclamando un cambio de paradigma en la educación... centrando el proceso de aprendizaje en el alumno y no en los contenidos curriculares prediseñados” (Moreno, 2016, p.107).

Otro factor determinante para el trabajo es la diversidad en características y capacidades del alumnado al que nos dirigimos, con el consecuente peligro de limitar las expectativas formadas sobre cada discente, adelantándonos a lo que podemos esperar. Sin embargo, atendiendo a las palabras de Klein (2016, cit. Moreno, 2016, p.118) “la creación permite positivizar la discapacidad precisamente porque no se sitúa en el terreno de “lo que falta” sino en el propio ser, con su expresividad global, no reducida a la expresión deficiente”. Lo que

nos indica que el uso del arte será la herramienta adecuada para que la inclusión perseguida en el centro, a través de la implantación del proyecto, sea real, exigiendo como apunta Carbonell (2015, p.126) “una modificación sustantiva en las concepciones educativas, en los modos de enseñar, aprender y evaluar, en la organización del centro y en la cultura docente”, en la que todos tenemos que colaborar que así sea. O como bien sostiene Merodio, Gutiérrez, Díaz, García & Ávila (2007) cuando explican que “un método de enseñanza de las artes plásticas es bueno si permite manifestar las cualidades innatas del individuo, desarrollando su autoconfianza y su deseo de seguir adelante” (p. 85).

Se trata, por tanto, de un modelo fundamentado en la valoración de todo el alumnado confiando plenamente en sus posibilidades, donde todos los alumnos y alumnas diferentes trabajan juntos de manera cooperativa como factor de enriquecimiento en su aprendizaje. Una educación inclusiva donde las palabras clave que Carbonell (2015) plantea “cooperar, colaborar, interactuar, participar, conversar, dialogar, escuchar, acompañar, contrastar, confrontar, aprender a trabajar juntos, personalizar, grupos cooperativos e interactivos, ayuda mutua, conocimiento compartido, comunicación intensa, solidaridad, generosidad, trabajo en equipo, trabajo en red, comunidad, clima afectivo de aula” (p.130), se conviertan en una realidad diaria.

3.4. Construcción del conocimiento y el alumnado adolescente

“La adolescencia es la época de la vida del individuo en la que aparecen cambios importantes en el desarrollo físico, mental, emocional y en las relaciones interpersonales. El individuo vive una serie de contradicciones y ambivalencias, ya que se encuentra en un proceso de búsqueda de su identidad y del equilibrio consigo mismo y con la sociedad”

(Moreno, 2016, p.110)

El proyecto está diseñado para un alumnado adolescente que presenta las características definitorias propias de esta etapa evolutiva del individuo. Además, el contexto de procedencia de la mayoría de los estudiantes se trata de uno de los barrios más deprimidos de la ciudad de Cádiz, convirtiéndolos en

un grupo más que vulnerable. Se trata de un alumnado desmotivado, con un fuerte rechazo a cualquier actividad de carácter educativa, donde la tónica diaria es la apatía y la desgana. No obstante, en medio de esta situación, los peligros a los que están expuestos siguen siendo los mismos que para cualquier otro adolescente en la actualidad, como la toxicidad del consumo abusivo, la sobre información del mundo en el que vivimos, el bombardeo continuo de imágenes, la globalización y la pérdida de identidad cultural, etc.

En esta situación, el adolescente debe ir avanzando en su propio aprendizaje que le ayude a crecer y desarrollarse como persona, gracias a la adquisición de nuevos conocimientos que producirán cambios en su constructo mental primitivo aumentándolo y complejizándolo. Estas nuevas percepciones deberán ser de carácter significativo y relevante para que así se produzca un conflicto cognitivo con una modificación en los arquetipos mentales del adolescente, produciéndose entonces un nuevo aprendizaje al modificar la estructura mental previa al acomodar el nuevo conocimiento (Londoño, 2008).

Acompañando a la *teoría constructivista sistémica* de Piaget, mencionada anteriormente, cabe destacar además el concepto de *andamiaje* o el de la *zona de desarrollo próximo* de Vygotski (1987). Con este último nos referimos a la distancia existente entre el nivel de desarrollo de conocimiento actual del alumno, al que denominaremos real, y el nivel de desarrollo de conocimiento posible, también denominado potencial, bajo la guía de otra persona más capaz —el docente o la cooperación con sus compañeros, por ejemplo—.

Además, apoyando a estas dos teorías anteriores, resulta relevante la perspectiva ecológica que Bronfenbrenner (1987) ofrece, a través de la cual expone los sistemas influyentes en el alumno a los cuáles éste está conectado. El autor realiza un recorrido de mayor a menor cercanía, comenzando por el *microsistema* formado por la familia, escuela, trabajo, amigos; seguido por el *mesosistema*, referido a las relaciones establecidas entre los microsistemas; más allá, el *exosistema*, formado por los sistemas que influyen de manera indirecta; y finalmente, el *macrosistema*, como son la ideología, la situación económica, el desarrollo tecnológico, la cultura, etc. De este modo, se entiende que la persona no es indiferente al medio en el que vive, sino que, en la construcción de su conocimiento en el proceso de aprendizaje, ésta se verá

influenciada en gran medida por su entorno y las relaciones que se establecen con el mismo.

Esta perspectiva ecológica resulta fundamental para el caso que nos ocupa, ya que el alumnado del centro proviene de un contexto con unas características muy definidas, influenciando en gran medida su comportamiento y carácter. Por ello, cabe señalar, que el entorno y la cultura del estudiante al que nos dirigimos fueron determinantes a la hora de establecer la metodología, objetivos y contenidos del proyecto.

3.5. Una nueva forma de trabajo. El proyecto integrado

“Quienes abogamos por la integración curricular creemos que los jóvenes tienen derecho a ser inteligentes, a estar bien informados, a buscar el significado de su mundo, a implicarse en cuestiones importantes, a realizar un auténtico trabajo, a saber todo lo que ocurre, a pensar críticamente, a formarse unos valores, a emitir juicios, y a que se les respete”

(Beane, 2005, p.134)

La realidad existente hoy día en las aulas es muy compleja, en la que nos encontramos un alumnado con características muy diferentes, procedentes de familias y contextos culturales muy dispares. Si deseamos dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado, tenemos que facilitar en la escuela procesos de enseñanza que se adecúen a los distintos niveles madurativos del alumnado y que favorezcan la funcionalidad de los aprendizajes (Lozano, 1998).

La nueva forma de trabajo planteada está motivada para un mayor y mejor acercamiento al alumnado, esperando por su parte mayor implicación, cooperación y aprendizaje entre iguales, así como una mejora en la convivencia tanto en el centro como en el aula (Seira, I., Isern, E., Roures, C., & Huix, A., 2013). Para ello, resulta fundamental el grado de compromiso que el profesorado implicado adquiera con el proyecto, facilitando así el buen desarrollo del mismo.

Se crea un marco común de trabajo, un punto de encuentro (Martínez & Medina, 2014), que facilite todas las relaciones transversales que tendrán lugar

en el centro educativo. En este sentido, Beane (2005, p.17) explica que: “es un diseño curricular que se interesa por mejorar las posibilidades de integración personal y social mediante la organización del currículum en torno a problemas y cuestiones significativas, definidas de manera colaborativa entre los educadores y los alumnos”. Por tanto, la temática elegida, para que todo funcione, no puede ser fruto de la casualidad, sino que debe estar conectada con el contexto al que nos dirigimos, estimulando su curiosidad y siendo relevante para la vida. “Sin deseo y pasión no hay proyecto. La curiosidad es un atributo inherente a la condición humana que se manifiesta desde la más tierna infancia” (Carbonell, 2015, p.230).

La clave del sentido de este aprendizaje está en que lo que se aprende y el cómo se aprende tengan un sentido para el alumnado, le motive y sienta la necesidad de realizar el proyecto con sus compañeros. Sin embargo, para que el proyecto funcione, además es necesario buscar una finalidad para todo el nuevo conocimiento generado, que será el factor motivador determinante para el estudiante más que la propia temática elegida (Sanmartí, 2016).

En este tipo de proyectos también se reconoce la diversidad como factor de oportunidad y enriquecimiento, asumiendo una perspectiva multiculturalista de la realidad (Hernández, 2002), por medio de la cual se ponen en valor todas las personas que forman parte del proceso, “solo desde la pluralidad de voces se puede ir comprendiendo la complejidad de los fenómenos actuales” (Carbonell, 2015, p.228).

La integración del currículum pretende fomentar la integración social. Por esta razón los profesores que utilizan el sistema coordinan sus esfuerzos para crear unas comunidades democráticas en sus clases. El sentimiento de comunidad se construye no sólo en las relaciones entre adultos y los jóvenes, sino en la idea en que unos y otros están implicados en el estudio de unas cuestiones y unas preocupaciones que comparten... Se pretende reunir a los alumnos en torno a una experiencia compartida de interés mutuo, y no tratar con los intereses independientes de cada individuo. (Beane, 2005, 90-91).

En este contexto, se podría hacer una referencia a la filosofía de la *Pedagogía del oprimido* de Freire (1975), mediante la cual expone que nadie educa a nadie, así como nadie es educado por nadie, sino que todos nos educamos juntos. En este “diálogo horizontal se visualiza el reconocimiento del otro que

enriquece con la interrelación, el intercambio y el aprendizaje mutuo” (Carbonell, 2015, p.67).

El aprendizaje dentro de este tipo de proyectos, es fundamentalmente de carácter cooperativo, Carbonell (2015, p.263) apuesta que “la cooperación es el mejor medio para garantizar la inclusión escolar y social”. Para ello se le facilita al alumnado las competencias imprescindibles para que ésta sea eficaz, como tener objetivos claros, el diálogo, afrontar de modo constructivo los conflictos, elaborar procedimientos flexibles de toma de decisiones, etc. (Lobato, 1997).

Además, Pujolás (2008) señala tres ámbitos de intervención relevantes para implementar el aprendizaje cooperativo en el aula, siendo éstos:

1. La cohesión de grupo, para fomentar un clima y conciencia de grupo colectiva.
2. El trabajo en equipo como recurso para enseñar, para generar la necesidad de colaborar y ayudarse.
3. Y el trabajo en equipo como contenido de enseñanza, algo que debemos enseñar a los estudiantes de forma sistemática, al igual que enseñamos los otros contenidos curriculares.

Gracias a este tipo de aprendizaje el discente toma consciencia de la evolución de su propio crecimiento madurativo, buscando su formación integral como individuo. En palabras de Hernández (2002, p.80): “Las actividades auténticas favorecen el tipo de habilidades de pensamiento y de resolución de problemas que son importantes en los escenarios fuera de la escuela”. Se trata de evaluar el proceso seguido en el aprendizaje más que una calificación final de los resultados. Como afirma Sanmartí (2016), la finalidad es que el estudiante llegue a ser autónomo, reconozca donde están sus dificultades, sus motivos y qué hacer para superarlas, en base al conocimiento que va construyendo individualmente y con la ayuda de sus compañeros y compañeras y el profesorado.

En medio de todo este proceso de aprendizaje, Carbonell (2015) señala

El profesor es un aprendiz que aprende al lado de los alumnos y junto a ellos, acompañándoles en el viaje-aventura, compartiendo dudas e implicándose también en su biografía. (...) Detrás de la aventura de los proyectos hay

intencionalidades y criterios educativos sólidos que se van repensando en función de la práctica. Hay mucha reflexión e incertidumbre. (p.231)

En este caso, la figura del docente no adopta una postura de mero espectador con respecto al trabajo generado, sino que acompaña y guía al discente involucrándose durante todo el proceso, disolviendo de esta manera las barreras heredadas en las relaciones profesor-alumno.

En todo este trabajo encontramos la mayor dificultad, sobre todo en secundaria, en la falta de confianza de la comunidad educativa respecto a la viabilidad de la propuesta, despertando todo tipo de miedos e inseguridades. Todavía impera el pensamiento (ya caduco) de una enseñanza que instruye, pero no educa; en la que aprender una serie de conocimientos compartimentados y aislados, es el fin de la educación. No obstante, cada vez más se apuestan por intervenciones de este tipo en los centros educativos, lo que hace entrever una predisposición muy favorable para el cambio.

3.6. La ciudad como escenario de identidades culturales y sociales

“La ciudad, en síntesis, constituye un libro abierto, una especie de Wikipedia donde todo sujeto puede contribuir libremente a acceder, relacionar, contextualizar, reelaborar, compartir, sistematizar, sintetizar e interrogarse continuamente en torno a un amplio e impagable caudal de conocimientos”

(Carbonell, 2015, p.33)

Para que un aprendizaje sea significativo, hay que poner al estudiante en contacto con el medio en el que vive, esto es establecer conexiones desde la escuela hacia afuera y al revés, “con el fin de lograr la transferencia y el uso de la cultura escolar a la vida cotidiana y la incorporación de la experiencia vivencial y extraescolar a la educación formal. Porque la cultura se encuentra en el territorio” (Carbonell, p.32). Lo que pone de manifiesto que el contexto cultural más cercano al alumnado, constituirá el eje transversal sobre el que se apoyará y desarrollará toda la propuesta.

En este sentido, se utilizará el mundo del teatro, concretamente centrándonos en el valor cultural de la compañía de la Tía Norica dentro del mundo de los títeres, como marco común de trabajo para todo el proyecto.

La elección de esta temática no es baladí, puesto que la ciudad de Cádiz posee una rica tradición cultural en torno al tema escogido, siendo la tradición de títeres de la Tía Norica la más antigua de Europa con más de 200 años de antigüedad, pasando a formar parte del patrimonio histórico, artístico y cultural de la ciudad. A lo largo de los años ha obtenido numerosos premios, como la Medalla de Oro al Mérito en las Bellas Artes en 2002, y su conjunto artesanal fue declarado “*Bien de Interés Cultural*” por la Junta de Andalucía.

Se trataba de un tipo de teatro popular, mediante el cual los titiriteros contaban las historias y problemáticas que estaban sucediendo en la ciudad de la época, como si de cronistas se tratasen.

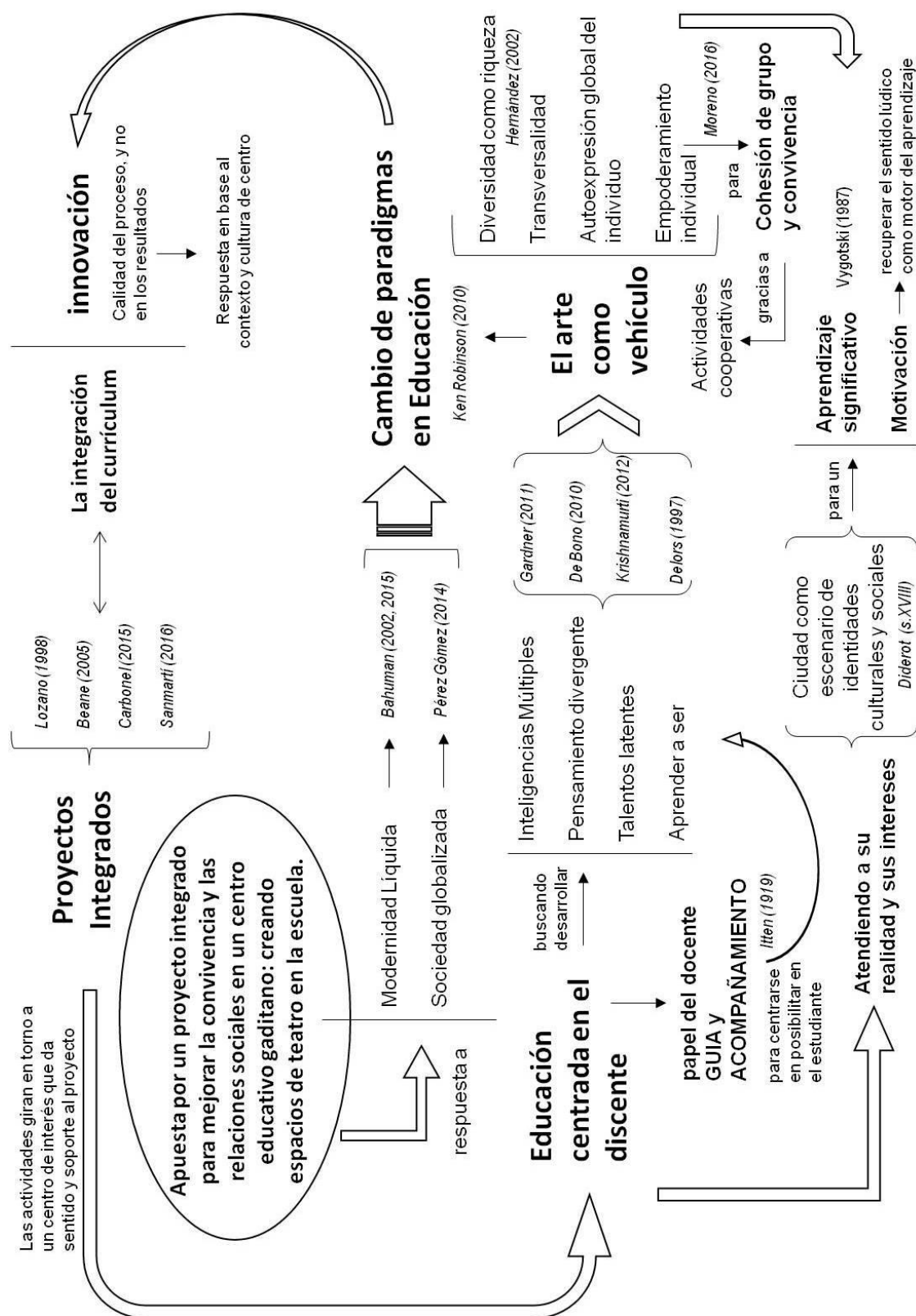
En la actualidad, alrededor de la última semana del mes de Mayo, se realiza todos los años el Festival Internacional del Títere, con sede en la ciudad de Cádiz, dedicando cada edición a un artista distinto. Durante este periodo, diferentes compañías de carácter mundial se reúnen en Cádiz para representar sus obras por los diferentes teatros de los que dispone la ciudad, y dar así vida a los personajes que forman parte de sus espectáculos.

Además, en los últimos años, se ha realizado en la ciudad un proyecto de carácter integral con nombre: La ciudad del Títere, a través del cual el Ayuntamiento ha pretendido poner en alza la tradición titiritera gaditana. Así pues, se han realizado diferentes intervenciones como son: (i) La construcción del Museo del Títere, con una extensa variedad de marionetas pertenecientes a la colección particular de Ismael Peña; (ii) El Teatro de la Tía Norica, como sede de la compañía y espacio para los diferentes festivales gaditanos; (iii) La escuela taller del títere gaditano, como espacio abierto para el aprendizaje, la exhibición y el estudio de las materias teatrales; (iv) El centro de Documentación de Artes Escénicas, donde actualmente se conserva el patrimonio artesanal de la compañía de la Tía Norica.

Por tanto, a la luz de este gran patrimonio cultural que ofrece la ciudad, desconocido seguramente por la mayoría del alumnado, resulta un tema muy propicio y relevante para llevarlo a las aulas. Se trata, además, de una temática de carácter multidisciplinar, favoreciendo así la variedad de enfoques y

acercamientos desde los que podemos abordarlo, facilitando de esta manera la elaboración del proyecto que se presenta al instituto.

3.7. Mapa conceptual del Marco Teórico



4. PRESENTACIÓN DE LA NUEVA PROPUESTA INNOVADORA

“Es necesario formarse para innovar y la innovación es la mejor estrategia de formación si va acompañada de la reflexión compartida entre compañeros... conjunto de preocupaciones, problemas y dilemas que surgen de la práctica real”

(Sola, 2016, p.51)

El trabajo que paso a desarrollar se trata de una propuesta de mejora del proyecto ya realizado en el instituto durante mi estancia de prácticas, fruto de un proceso crítico y reflexivo acerca del resultado experimentado en el Practicum.

Para definición de la nueva propuesta se han considerado claves el contexto particular del alumnado y la cultura del centro, aprovechando los puntos fuertes del instituto y la propia ciudad de Cádiz donde nos situamos, además de la reflexión sobre mi experiencia personal en la propia práctica sustentada en las teorías educativas innovadoras existentes en la actualidad.

Se trata de un proyecto innovador, de carácter inclusivo, que abarca toda la secundaria y el aula específica del centro, pensado desde el departamento de Plástica y Dibujo en colaboración con otras áreas y departamentos del centro educativo, y abierto a cualquier otra nueva colaboración interna y externa al centro para seguir creciendo y evolucionando.

Como propósito principal de esta propuesta de intervención que se plantea es: **conseguir una mejora en la convivencia y relaciones sociales dentro de la comunidad educativa del instituto, ayudando a fomentar un espíritu de respeto, diálogo, tolerancia, empatía, comunicación, solidaridad, etc., dando mayor visibilidad al alumnado, aumentando su motivación y conectándolo con la realidad inmediata en la que viven, así como favorecer lazos entre departamentos y otras áreas del instituto.**

Además, se establecen una serie de objetivos más específicos, relacionados con las actividades planteadas, tales como:

1. Usar el trabajo interdisciplinar como forma efectiva para un aprendizaje significativo y relevante del discente.

2. Considerar el patrimonio cultural de la ciudad de Cádiz —en concreto la Tía Norica dentro del mundo del títere— para la realización de propuestas de carácter plástico usando la creatividad como forma de expresión.
3. Promover un uso efectivo de las TIC para la adquisición de nuevos aprendizajes y aplicarlos en las propias creaciones, así como desarrollar una actitud crítica constructiva y de cooperación frente al trabajo creativo, entre otros.

El proyecto se apoya en el mundo del teatro, concretamente centrándose en el valor cultural de la compañía de la Tía Norica de Cádiz dentro del mundo de los títeres, como marco común de trabajo. La elección de esta temática teatral es debida a su estrecha vinculación existente con la ciudad, considerando relevante que los alumnos tengan conocimiento de ello, tal y como se detalla en el epígrafe anterior 3.6. *La ciudad como escenario de identidades culturales y sociales*.

4.1. «Ingredientes clave»

Antes de pasar al planteamiento de mi nueva propuesta, describo en este apartado las bases que me han servido de guía para mis decisiones de mejora con respecto al anterior proyecto, tales como:

1. Para llevar a la práctica una propuesta innovadora, el **docente** debe tener una fuerte creencia en ella, esto es, estar **fuertemente motivado** por encima de las dificultades que seguramente encontrará en el camino.
2. La relación **establecida entre el docente-discente** está **apuntada hacia el diálogo y la escucha** como bases fundamentales de una buena convivencia, puesto que de esta forma contribuyen en gran medida a promocionar un buen clima de trabajo, respeto y tolerancia en el aula, y en la comunidad educativa en general.
3. Las **actividades** están **conectadas con la realidad**, para que se dé un **aprendizaje significativo en el alumnado**, y un **aumento de su motivación promovida por la curiosidad**. Esta curiosidad es parte de la

naturaleza innata del hombre, olvidada hoy día por la mayoría del alumnado adolescente debido a una sobrecarga en exceso de información impidiendo que aflore su más natural deseo de querer descubrir y saber.

4. Devolverle la curiosidad perdida al adolescente, y como en esta dirección se recupera el **sentido lúdico como motor del aprendizaje**. Sobre este planteamiento estuve conversando al respecto con mi tutora durante las prácticas. En esta dirección me apuntó cómo se enfatiza la satisfacción y la alegría que produce el juego, favoreciendo muchos procesos intelectuales, y ayudando a mejorar la integración del grupo, además de favorecer la introducción de reglas que den una estructura a la actividad.

5. Las **actividades y dinámicas** planteadas se basan en los principios de **flexibilidad** y son **variadas y diversas, para una mejor atención a la diversidad y los diferentes ritmos de trabajo** de los estudiantes; así como, para **centrar más la evolución en los procesos de aprendizaje** que en los resultados finales. Se trata de buscar en todo momento la formación integral de la persona, lo que Jacques Delors define como *aprender a ser*. **El docente**, en este sentido, **será el guía y acompañante** de sus estudiantes, sumergiéndose en la aventura del aprendizaje como uno más.

6. Se establece un **centro de interés, que sirva como sentido y soporte a todas las actividades cooperativas y lazos multidisciplinares** que se puedan generar, traspasando así los límites propios de la asignatura concreta.

7. Se busca el **desarrollo de la creatividad del alumnado**, por medio de un aprendizaje que, a través de técnicas y conocimientos propios de la asignatura, propicien **potenciar las inteligencias múltiples** del discente, **así como su pensamiento divergente**, atendiendo **además** a las **competencias clave y valores transversales** descritos en Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

8. Por último, resulta fundamental **apoyarnos en las nuevas tecnologías para educar en el buen uso de las mismas**, no tratándose tanto de

usarlas como en **el modo y la finalidad con la que se utilicen en el aula**, enseñanza y aprendizaje imprescindibles hoy día para el alumnado.

No se puede obviar que vivimos en una sociedad globalizada donde resulta impensable imaginar un mundo sin las nuevas tecnologías e internet, convirtiéndose éste en un nuevo modelo en red de conocimientos compartidos, eliminando muchas de las barreras existentes hasta entonces para el acceso al conocimiento. No obstante, esa sobre información, produce una desinformación generalizada, muy acuciada en nuestros estudiantes adolescentes que viven inmersos en la cultura digital, pero aún sin la madurez suficiente para poder desarrollar un pensamiento crítico que les ayude a construir su conocimiento en medio de toda esta nube de datos y estímulos constantes.

4.2. Propuestas para una mejora global del proyecto

A raíz de todo lo expuesto hasta ahora, paso a puntualizar los diferentes apartados del proyecto general susceptibles de mejora para un mejor desarrollo del mismo:

- Mejor coordinación por los diferentes departamentos: COPACE (coordinación y organización para actividades extraescolares).
- Mayor uso de las TIC/ blog de la asignatura. Uso del email, plataformas online de trabajo (Google drive), red social de la asignatura, portafolios digitales, y uso del móvil como una herramienta más de trabajo.
- Realización del proyecto durante todo el tercer trimestre, con vistas a finalizarlo para la fecha del Festival Internacional del Títere de Cádiz.
- Incorporación escalonada de los diferentes cursos, áreas y departamentos al proyecto conforme esté previsto en el calendario. En el caso de 4º ESO servirá como cierre final del ciclo, poniendo en práctica todo lo aprendido a lo largo de estos cuatro años.
- Trabajo transversal con la asignatura de Lengua en todos los cursos, atendiendo a la carencia significativa generalizada que presenta el alumnado respecto a su expresión oral y escrita.

- Mayor visibilidad al aula específica dentro del centro, facilitando el trabajo transversal con la ESO y Animación sociocultural.
- Mayor contacto con la realidad por medio de distintas experiencias con profesionales dentro de la temática teatral. Visita al Museo del Títere y al Teatro de la Tía Norica.
- Importancia de los lazos de trabajo no solo dentro sino también fuera del centro educativo: realizar un pasacalle final coincidente con el Festival Internacional del Títere, y exposición temporal con todos los trabajos realizados en el Museo del títere, ofreciendo así una mayor visibilidad al instituto dentro de la ciudad de Cádiz.
- Futura posibilidad de colaboración entre centros públicos educativos para actividades extraescolares de tarde, promovidas entre ellos y en relación al mundo del teatro.

4.3. Apuesta por un proyecto integrado para mejorar la convivencia y las relaciones sociales en un centro educativo gaditano: creando espacios de teatro en la escuela.

4.3.1. “Teatralizando”

“Teatralizando” es el nombre del nuevo proyecto mejorado, con el que pretendo ofrecer una mejor respuesta, en base a la reflexión crítica de mi experiencia sobre la práctica realizada, potenciando sus puntos fuertes y mejorando las debilidades detectadas durante su anterior implantación.

La propuesta se desarrollará durante todo el tercer trimestre, incorporándose escalonadamente los distintos cursos, áreas y departamentos conforme este previsto en el calendario.

En este nuevo proyecto he querido mantener la estructura soporte del anterior, de manera que las mejoras planteadas están referidas dentro del sistema general de trabajo. Dicho sistema se trata de un proyecto innovador de carácter inclusivo, que gira en torno al mundo teatral, abarcando toda la secundaria y el aula específica del centro, en colaboración con el departamento de Lengua y el

apoyo de otras áreas del instituto como la Biblioteca y el ciclo formativo de Animación sociocultural.

Las actividades planteadas para la secundaria estarán diferenciadas respecto a las del aula específica, atendiendo a las particularidades y necesidades de cada grupo-clase, no obstante, se plantearán dinámicas transversales apoyadas por el ciclo de Animación sociocultural que promuevan la inclusión entre los distintos tipos de alumnado.

En relación al trabajo a realizar con el aula específica, se plantean dos actividades conectadas, una en el aula y otra en el taller de carpintería de PTVAl. La actividad propuesta en el aula es la realización de marionetas de hilo, basadas en los personajes que cada estudiante personalmente elija a raíz de una lectura previa de unos cuentos seleccionados para la clase, sus escenarios y una redacción personal sobre el cuento. Para darle a todo esto una unidad y sentido, desde el taller de PTVAl se diseñará y montará un teatrillo de madera que les sirva como soporte de sus escenarios y marionetas, y para futuras actividades.

A su vez, el trabajo a desarrollar con los diferentes grupos de secundaria será distinto en función del curso, en base a sus carencias, conocimientos y experiencias previas, siendo la estructura general: una parte teórica base con actividades de corta duración relacionadas, común para todos los cursos y con la colaboración interdisciplinar de la asignatura de Lengua gracias a la creación de su Taller literario, seguida de la realización de un trabajo práctico de carácter plástico, de mayor duración en el tiempo, definido por cada grupo-clase atendiendo al tipo de producto final, la metodología de trabajo utilizada durante las clases, etc.

Respecto a la primera parte teórica con actividades de corta duración, se realizará en todos los cursos el estudio de las expresiones faciales y caracterización de personajes, tanto por medio del dibujo como su posterior modelado en plastilina. Durante este periodo, desde el taller literario de Lengua se llevarán a cabo distintas actividades en función del curso, que complementen los trabajos realizados en el aula de Plástica. Además, el alumnado de Animación sociocultural también intervendrá de manera puntual

en las clases de secundaria en esta primera parte del proyecto, con la realización de dinámicas que promuevan la motivación e implicación del alumnado en el trabajo.

Respecto al segundo periodo, el trabajo plástico variará en función del curso al que esté dirigido. Es por eso que en 1º de ESO el trabajo final consistirá en marionetas de guantes (inicio de exploración en el mundo del teatro), en 2º de ESO trabajarán los títeres de varilla, sombras o hilos, en 3º de ESO realizará máscaras partiendo del positivo de sus caras, y en 4º de ESO será la construcción de cabezudos y gigantes.

Para llevar a cabo estos trabajos el alumnado trabajará en 1º y 2º de ESO individualmente, persiguiendo en ellos el objetivo de una mejora en su trabajo autónomo y la adquisición de unos mínimos necesarios en sus hábitos de trabajo que tanta falta les hace, reforzando las competencias clave.

En 3º de ESO, aunque cada estudiante realizará su máscara de manera individual, el trabajo con la escayola para la realización previa del negativo de su cara se llevará a cabo en parejas. De este modo se persigue mejorar la relación de convivencia y confianza del grupo-clase y motivarles en la elaboración de su trabajo, aumentando el grado de responsabilidad del alumno.

Finalmente, en 4º de ESO la actividad final se llevará a cabo en grupos de trabajo cooperativo, que en base a la dificultad del cabezudo o gigante serán de dos a cuatro personas. El objetivo perseguido con este grupo será, como en el anterior, mejorar la convivencia del grupo-clase, y reforzar las relaciones interpersonales entre los estudiantes.

Cabe señalar que esta propuesta es flexible en todo momento, adaptándose a las necesidades que se vayan generando, y abierta al diálogo y las demandas del alumnado, para que éste tenga una mejor respuesta y se motive e involucre en todo momento en la realización de sus trabajos.

Como complemento a todas las actividades propuestas, el discente deberá ir elaborando un portafolio personal (físico o virtual) donde quede reflejado todo lo que este proyecto ha supuesto para ellos y ellas. El portafolio se trata de un instrumento de trabajo imprescindible y muy valioso para cualquier trabajo

creativo, donde debe quedar recogidos los bocetos, búsquedas, explicaciones o aclaraciones de una temática que nos interese... y sobre todo es una forma muy útil e intuitiva para ver nuestra evolución y progreso respecto a una propuesta. Por todo esto, considero que es muy importante que el alumnado esté familiarizado desde un principio con esta forma de trabajo en el aula.

A lo largo de todo este proyecto, se han planificado además dos visitas externas, una al Museo del Títere y otra al Teatro de la Tía Norica, para todos los cursos de la ESO junto con el aula específica, favoreciendo así el carácter inclusivo de la propuesta.

Además, desde la Biblioteca y el ciclo formativo de Animación sociocultural, se contribuirá a dar una mayor visibilidad al trabajo realizado dentro del mismo centro, para que durante el tiempo de desarrollo del proyecto este sea visible por toda la comunidad educativa del instituto, así como por personas externas al mismo. Este último, además contribuirá a la planificación, organización y dinamización del pasacalle final, como broche de cierre del proyecto.

Por último, durante todo este proceso se fomentará el uso adecuado de las nuevas tecnologías e internet, tanto por parte de los docentes como del alumnado involucrado en el proyecto. Se trabajará haciendo uso de las herramientas que ofrecen las plataformas online de trabajo, blog de la asignatura, uso del móvil en clase como una herramienta más, así como el aprovechamiento de las redes sociales para darle una mayor visibilidad al proyecto fuera del centro.

4.3.2. Foco de estudio. El caso de 4º de ESO

A modo de realizar un seguimiento más pormenorizado, utilizaremos el curso de 4º de ESO como ejemplo de caso de estudio en la implantación de las novedades del proyecto en este caso, y sus aportaciones hacia este alumnado específico y en relación con el resto del centro educativo. Por tanto, debe entenderse que la unidad didáctica que a continuación se refleja, no es sino un pequeño apartado dentro del complejo sistema al que pertenece.

ESTUDIO DE PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA DE 4º DE ESO**Título de la Unidad didáctica**

Teatralizando

Ubicación dentro del currículo oficial de la asignatura

Esta unidad está planteada para el segundo ciclo de la ESO, en concreto para 4º y tiene previsto su desarrollo durante todo el tercer trimestre. Debido a la diversidad de las tareas propuestas, junto con el trabajo final, tocará parte de varios bloques de la asignatura. Éstos serán —atendiendo a la Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía—: Bloque 1 (Expresión plástica), Bloque 3 (Fundamentos del diseño) y Bloque 4 (Lenguaje audiovisual y multimedia), así como servirá también para recapitular los conocimientos y destrezas adquiridas a lo largo de estos cuatro años de la educación secundaria obligatoria.

Los alumnos cuentan ya con algunos conocimientos previos sobre el mundo del teatro, habiendo realizado en cursos anteriores diversos trabajos sobre escenificación y títeres a otro nivel.

Duración

La duración de la Unidad tendrá un total de 22 sesiones (del 3 de Abril al 31 de Mayo) de aproximadamente 55 minutos cada una, con dos salidas al exterior de 1h y 2h respectivamente.

Objetivos**1. Objetivos de la unidad**

- Reconocer y valorar el trabajo interdisciplinar como forma efectiva para un aprendizaje significativo y relevante. CAA, CSC, CCL.
- Comprender la importancia del Teatro en la sociedad y conocer sus diferentes manifestaciones y recursos plásticos, para una interpretación crítica. CEC, CAA, SIEP, CSC.
- Elegir los materiales y las técnicas más adecuadas para la materialización de la propuesta creativa. CAA, CSC, SIEP, CCL.

- Investigar mediante composiciones creativas individuales las distintas capacidades expresivas del lenguaje plástico y visual. CCL, CAA, SIEP.
- Construir un proyecto plástico referente al mundo del teatro, utilizando diferentes soportes y técnicas, que comporte una organización de forma cooperativa, valorando el trabajo en equipo. CAA, CSC, SIEP.
- Utilizar los recursos de las tecnologías de la información y la comunicación para adquirir nuevos aprendizajes, y aplicarlos en las propias creaciones. CD, CAA.
- Usar la creatividad como forma de expresión, descubriendo el carácter instrumental del lenguaje plástico. CAA, SIEP, CCL.
- Desarrollar una actitud crítica constructiva y de cooperación frente al trabajo creativo. CCL, CSC, CAA

2. Contribución de la Unidad al desarrollo de las competencias clave

- **Conciencia y expresiones culturales (CEC):** esta competencia se desarrolla poniendo en valor las distintas cualidades estéticas de los diferentes tipos de manifestaciones artísticas dentro del mundo del teatro, familiarizando al estudiante con los gigantes y cabezudos. La unidad también contribuirá a que el alumnado se acerque a las diversas manifestaciones artísticas propias de la cultura de la ciudad de Cádiz a través del ejemplo incomparable como es la Tía Norica y la magnífica exposición de títeres en el Museo del Títere de la ciudad.
- **Comunicación Lingüística (CCL):** esta competencia se materializa mediante las intervenciones para opinar, debatir, exponer y cooperar con los compañeros, mediante el portafolio y mediante los bocetos, croquis y dibujos realizados, y la construcción del gigante o cabezudo final. A su vez, se verá reforzada gracias a la intervención interdisciplinar con la asignatura de Lengua, realizando un taller literario, una sesión por semana, durante el primer periodo del proyecto.
- **Digital (CD):** para el desarrollo de esta competencia utilizaremos diversos medios para la toma de imágenes y envío de archivos tales como: Google Drive y Teléfono móvil para realizar las fotografías y la posterior creación de un GIF con la APP incorporada o descargable. Así

como la realización de un portafolio digital, y un mayor uso del blog de la asignatura y las redes sociales.

- **Social y cívica (CSC):** esta competencia se potencia mediante las actividades planteadas en el aula a través de grupos cooperativos, en los que se fomentará la comunicación y la escucha activa, y se valorará la limpieza, el orden y el respeto en el grupo-clase, las diferentes visitas y las autoevaluaciones sobre el trabajo de grupo realizado.
- **Aprender a aprender (CAA):** esta competencia se desarrolla permitiendo que el alumnado participe de manera activa en la creación de la identidad de su propio personaje, desarrollando así la capacidad de transmitir los discursos o ideas que más les atraigan aplicando los conocimientos e invitando a la reflexión y al desarrollo de una comunicación creativa. Esto se verá reforzado por el sistema de trabajo cooperativo. Además, gracias a las diferentes dinámicas propuestas en el aula, el estudiante deberá hacer uso de sus destrezas y conocimientos para ir avanzando en su aprendizaje autónomo y grupal.
- **Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP):** esta competencia facilita al estudiante a tener iniciativa personal a la hora de elegir, y se potenciará proponiendo a los diferentes grupos que debatan y decidan la temática y el diseño de la actividad propuesta para el buen desarrollo de la misma. Además, al proponer diferentes actividades, a lo largo del proyecto, de carácter flexible, el discente podrá adaptar su tiempo de clase a realizar las distintas tareas adaptándolas a su propio ritmo de trabajo.

Elementos transversales

- Fomento de la tolerancia y reconocimiento de la diversidad y convivencia intercultural.
- Desarrollo de las habilidades básicas para la comunicación interpersonal, la capacidad de escucha activa, la empatía, la racionalidad, y el acuerdo a través del diálogo.
- Desarrollo de las competencias personales y las habilidades sociales para el ejercicio de la participación.

- Utilización crítica y autocontrol en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y su aportación a la enseñanza, al aprendizaje y al trabajo del alumnado.
- Valoración de la asignatura como vehículo de aproximación hacia las necesidades personales y vocacionales, así como del mundo emocional del adolescente, facilitando su equilibrio y control mediante la autoexpresión y la creatividad.

Contenidos

- El teatro y las diferentes formas de representación. La tía Norica.
- Los gigantes y cabezudos: técnicas y formas de modelado.
- La expresión facial y la caracterización de personajes.
- El GIF como recurso fotográfico.
- Fundamentos del diseño y su uso en logotipos.
- El trabajo grupal como herramienta para el entendimiento y la tolerancia.
- El portafolio en el proceso creativo: uso y características.
- Las herramientas digitales: Blogs, Google Drive, etc.

Metodología docente

La didáctica de esta asignatura entiende la materia como un vehículo para el aprendizaje, la experimentación, la reflexión y la interpretación de la imagen plástica y de la cultura visual y audiovisual, en base a una experiencia planificada y continua a lo largo del curso. Para ello se establecerán técnicas que conlleven un aprendizaje activo del alumno en todo momento, en el que el docente actuará como guía, promotor y facilitador del desarrollo del mismo.

Para esta actividad, realizaremos de manera alterna clases teóricas y prácticas que irán conduciendo al alumnado, a través de un aprendizaje significativo guiado en todo momento por el docente. El proyecto concluirá con una acción final que será la que pondrá en valor el fruto del trabajo a lo largo de todo el trimestre.

En este sentido, la metodología de la asignatura estará basada en la interacción de la teoría y la práctica, en la que el discente, por medio de su investigación y aportación creativa, constituirá uno de los pilares para el buen desarrollo de la unidad.

La metodología docente en las sesiones teóricas estará basada en el estudio de casos prácticos reales gracias a los cuales, por medio de un aprendizaje inductivo y significativo, el estudiante se convertirá en motor y protagonista de su propio aprendizaje. Esta metodología será sensible a los intereses y motivaciones del grupo-clase, proporcionándoles las referencias, conceptos y metodologías específicas propias del tema.

La metodología estará caracterizada por su gran flexibilidad, adaptándose a las condiciones del grupo-clase en cada momento, intentando aprovechar todos los elementos que puedan resultar motivadores para el discente y que sean de actualidad. El docente se ajustará al nivel inicial competencial de la clase, teniendo en cuenta la atención a la diversidad y respeto por los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, a través de metodologías de trabajo individual (portafolio) y cooperativo (grupos de trabajo cooperativo), en un entorno de confianza, respeto y convivencia.

Para la integración de los conocimientos la metodología será interdisciplinar, procurando en todo momento la participación del alumnado, tratando que se involucre en su proceso de aprendizaje, estimulando la superación individual y el desarrollo de todas sus potencialidades. La colaboración con la asignatura de Lengua le aportará la otra dimensión teatral característica, completando así el aprendizaje en su totalidad.

La primera parte de la propuesta estará dirigida a la adquisición de unos conocimientos y destrezas individuales que faciliten al discente profundizar en la temática, y ponerlos de este modo en práctica en la segunda parte. En estas clases se facilitará al alumnado toda la información y referencias necesarias para facilitar la comprensión de las actividades prácticas planteadas en cada momento. En concreto se estudiará cómo funciona la expresividad del rostro y la caracterización de un personaje, utilizando imágenes y vídeos con ejemplos como apoyo a las explicaciones.

Además, durante este periodo se realizarán las visitas exteriores al centro, facilitando un mayor contacto al discente con la realidad sobre la que se desarrolla el proyecto, y las clases se caracterizarán por su gran flexibilidad, acompañando y guiando a los estudiantes en todo momento.

La segunda parte de la propuesta será de carácter fundamentalmente práctica, ya que durante este periodo el alumnado desarrollará su propuesta plástica (creación del gigante o cabezudo). Para la realización de este ejercicio el discente tendrá mayor autonomía en el desarrollo de su trabajo, puesto que además posee conocimientos al respecto relativos a cursos anteriores a otro nivel, de esta manera estaremos fomentando el auto-aprendizaje y la iniciativa propia. En esta parte se trabajará primeramente con una metodología de trabajo individual, como fomento de la creatividad personal mediante el desarrollo y creación de personajes. Seguidamente se pasará a trabajar por medio de una metodología de trabajo cooperativo, favoreciendo el diálogo, la colaboración, la comunicación, la solidaridad y la tolerancia, para decidir y realizar entre todos los miembros del grupo el proyecto final a realizar.

En todo este proceso proyectual, desde una primera fase de exploración individual hasta la realización del proyecto final de forma cooperativa, los alumnos irán desarrollando las destrezas que contribuirán a alcanzar los objetivos y competencias asociados a esta unidad: desarrollar una actitud crítica constructiva y de cooperación frente al trabajo creativo, cooperar con otras personas en actividades de creación colectiva de manera flexible y responsable, valorar el trabajo en equipo como fuente de riqueza en la creación artística, autoevaluación continua del proceso, etc.

El valor cultural de la propuesta viene determinado por el estudio de la figura de la Tía Norica dentro de la historia y la idiosincrasia gaditana, ofreciendo dicha temática para la creación de personajes basados en su historia. No obstante, para que la actividad responda en todo momento a los intereses e inquietudes del alumnado, la propuesta estará abierta al diálogo de nuevas propuestas siempre que sean promovidas por la iniciativa y motivación real del discente.

El proyecto concluirá en la última semana de Mayo, con motivo del Festival Internacional del Títere en Cádiz, con la realización de un pasacalle final y la

exposición temporal en el Museo del Títere con todos los trabajos realizados, siendo los dos alicientes definitivos para terminar de motivar definitivamente al alumnado en el proyecto.

Actividades y temporalización

Para la realización de las diferentes dinámicas planteadas, se atenderá a lo especificado en la siguiente Tabla 1: *Actividades y Temporalización*.

Tabla 1. *Actividades y Temporalización*. Fuente de elaboración propia.

SESIÓN		TIEMPO
1 (Ver anexo 2, Tabla 1)	Evaluación inicial en la que preguntaremos al alumnado sobre sus experiencias previas en relación con el proyecto que propondremos	15 min
	Presentación del proyecto, actividades a realizar, explicación sobre qué evaluaremos y cómo, entrega de documentos para incluir en el portafolio (Ver Anexo 2, Fig.1 y Fig.2), y la propuesta voluntaria del diseño de un logotipo para el proyecto Dinámica con A.S.	40 min
2	Visita guiada al Museo del Títere de Cádiz	55 min
3	Feedback de la visita al museo, trabajo en el portafolio personal (Ver Anexo 2, Tabla 2 y Anexo 3)	55 min
4 (Ver Anexo 2, Tabla 3)	Dinámica con A.S. de gestos por medio de un juego de cartas (Ver Anexo 2, Fig.3)	15 min
	Primera sesión teórica en la que explicaremos el desarrollo de la primera actividad, que consistirá en la realización de dibujos de las expresiones faciales	15 min
	Primera sesión práctica en la que realizarán los dibujos explicados en la sesión teórica	25 min
5 (Ver	Segunda clase teórica en la que explicaremos el ejercicio a realizar con la plastilina, que consistirá en llevar al modelado 3D lo aprendido con el dibujo previo de las	15 min

Anexo 2, Tabla 4)	expresiones faciales, y realizar fotografías de cada modelado que deberán subir a Google Drive y además crear un GIF que deberán subir al Blog de la asignatura	
	Segunda clase práctica dedicada al modelado en plastilina y toma de fotografías	40 min
6 (Ver Anexo 2, Tabla 5)	Tercera sesión teórica en la que explicaremos el apartado de la caracterización de un personaje	15 min
	Tercera sesión práctica en la que trabajaremos la caracterización modelada en plastilina y toma de fotografías	40 min
7	Visita al Teatro de la Tía Norica	120 min
8	Feedback de la visita, y sesión teórica sobre la historia de la Tía Norica de Cádiz. Dinámica con A.S.	35 min
	Trabajo en el portafolio individual recapitulando todo lo visto hasta ahora	20 min
9	Cuarta sesión teórica en la que se presentarán ejemplos de la propuesta a realizar y se pedirá el diseño creativo del personaje que deberán crear	20 min
	Creación de los grupos de trabajo de 3 a 5 miembros	5 min
	Tercera clase práctica dedicada al diseño del personaje de manera individual	30 min
10	Cuarta clase teórica para explicar la dinámica de trabajo que consistirá en crear boceto conjuntamente de su propuesta	5 min
	Cuarta clase práctica dedicada a la realización conjunta de una propuesta con dibujos, modelado en plastilina y lluvia de ideas. Trabajo en los portafolios	50 min
11-21	Clases prácticas para elaborar la propuesta del gigante o cabezudo elegido (Ver Anexo 2, Tabla 6)	10 sesiones de 55 min
22	Entrega de los portafolios y evaluación de los resultados de los diferentes grupos de trabajo. Puesta en común. Autoevaluaciones	55 min

Final del proyecto: realización de un pasacalle final, con todo el material de trabajo elaborado, y presentación en el Museo del Títere para una exposición temporal.

Todas las sesiones, aunque no está especificado en la Tabla 1, dispondrán de cinco minutos al final para que el profesor pueda hacer una recapitulación de la actividad desarrollada ese día, y así tantear el progreso del alumnado en las actividades propuestas, resuelva dudas, oriente y adelante lo que sea necesario, sobre lo que se trabajará en la siguiente sesión, por ejemplo, los materiales necesarios para trabajar.

Con el propósito de no aumentar en exceso el número de páginas del documento, dada su limitación, ver Anexo 2: *Actividades de la planificación didáctica de 4º de ESO*, para ver materiales así como el desarrollo de algunas de las actividades puntuales descritas en la Tabla 1.

1. Actividades de recuperación y de refuerzo

Al ser un sistema de evaluación continua el discente tendrá la posibilidad de recuperar la parte suspensa de la asignatura completando su portafolio individual de clase y terminando aquellos trabajos inacabados, así como realizar trabajos voluntarios que completen la actividad que se está desarrollando en el aula. Para ello dispondrá de las primeras semanas del mes de Junio, puesto que el proyecto concluye el 31 de Mayo, para finalizar y completar todo el trabajo que fuese susceptible de mejora. También se tendrá en cuenta muy positivamente, aquellos estudiantes que ayuden a sus compañeros y compañeras en la realización de las actividades propuestas, fomentando un buen clima de trabajo y ayuda en el aula.

2. Atención a la diversidad

Para favorecer una atención a la diversidad, las actividades propuestas son de carácter flexible y abierto a las diferentes respuestas de los alumnos, atendiendo a sus diferentes modos de ser, cualificación y procedencia.

En este sentido, la evaluación juega un papel fundamental, empleándose diferentes instrumentos con los que evaluar el proceso de aprendizaje y desarrollo del alumnado: mediante registros diarios, portafolio, rúbricas, autoevaluaciones...

También la propuesta práctica final realizada en grupos de trabajos cooperativos, ayuda a que los alumnos y alumnas adopten roles diferentes, en base a sentirse más cómodos y cómodas trabajando.

También existe la posibilidad de realizar actividades complementarias, en casa, de refuerzo y profundización, con objeto de fomentar la iniciativa personal, en relación al tema base sobre el que estamos trabajando en el aula, que se reflejarían en el portafolio de clase.

En caso puntual, se realizaría una adaptación más específica de la unidad, con alguna actividad de refuerzo concreta para aquel estudiante que lo necesite. Sería el caso del alumnado con dificultades específicas tales como: daltonismo, falta de visión, hipoacusia...

En el supuesto de contar con algún alumno de incorporación tardía, se incluirá en cualquiera de los grupos de trabajo cooperativos ya formados, facilitándole y proporcionándole el material e información necesarios, tanto por parte del docente como de sus mismos compañeros y compañeras de clase, para que pueda seguir el ritmo de trabajo en el proyecto sin dificultades.

Materiales didácticos a emplear

- **Empleados por el docente:**

Ordenador (con acceso a internet), pizarras digitales, proyectores y plataformas digitales como Google Drive y el Blog de la asignatura, cola de carpintero, tijeras, material reciclado, acrílicos, pinceles, cinta adhesiva ancha.

- **Empleados por el alumnado:**

Google Drive, Blog de la asignatura, teléfono móvil, material de dibujo y manualidades para la creación de sus portafolios (cartulinas, cinta adhesiva, pegamento, tijeras, cúter, témperas, rotuladores, lápices, goma eva... etc.), plastilina y material reciclado (cartón, papel, etc.).

Evaluación

La principal finalidad de la evaluación es el aprendizaje del alumnado, por lo que se le informará desde un principio de la metodología y los instrumentos que se utilizarán, además de facilitarle las rúbricas con los criterios que se tendrán en cuenta a la hora de valorar su trabajo en las diferentes actividades propuestas.

La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado será integradora y continua, detectando las dificultades de aprendizaje en el momento que se produzcan, adoptando las medidas necesarias que permitan al discente mejorar y le garantice la adquisición de las competencias clave, tales como por ejemplo aprender a aprender, etc., para continuar el proceso educativo. Se incorporarán además estrategias que permitan la participación del alumnado en la evaluación de sus logros, como la autoevaluación, así como el uso múltiple y variado de instrumentos, técnicas y procedimientos de evaluación, para valorar la evolución continuada del alumno y alumna en las diferentes actividades y procesos de su desarrollo. Se les entregará además un cuestionario para que evalúen al docente en su trabajo diario, así como a las propuestas de actividades planteadas para su futura adaptación y mejora.

1. Criterios

Para llevar a cabo la evaluación y el logro de los objetivos propuestos, se tendrán en consideración los siguientes criterios de evaluación relacionados con tres focos considerados imprescindibles a evaluar: (i) actitud y participación en el aula; (ii) responsabilidad y autonomía; (iii) capacitación, destrezas y conocimientos.

- El discente es capaz de hacer uso de su propio criterio para la interpretación y valoración de las diferentes formas de creación plástica dentro del mundo del teatro, con especial atención a los títeres, gigantes y cabezudos, ofreciendo un discurso coherente basado en lo aprendido en clase, e investigado por iniciativa propia.

- El discente pone en valor el patrimonio cultural de la ciudad de Cádiz en relación al mundo del títere, en especial atención a la figura de la Tía Norica, personaje fundamental de la idiosincrasia de la ciudad.
- El discente es capaz de trabajar de forma cooperativa con su grupo para la realización de una propuesta planteada en clase, fomentando la solidaridad, comunicación y el diálogo entre los compañeros del grupo.
- El discente en base a su criterio es capaz de elegir los materiales y técnicas que más se ajusten a la propuesta creativa que propone.
- El discente hace un uso adecuado de las tecnologías para la búsqueda de información y adquisición de nuevos aprendizajes que pueda aplicar en sus propias creaciones.
- El discente es capaz de expresarse creativamente haciendo uso del carácter instrumental del lenguaje plástico.
- El discente es capaz de expresar sus ideas favoreciendo un clima de debate y diálogo constructivo con el resto de sus compañeros.
- El discente es capaz de organizar los tiempos y tareas para entregar en plazo las prácticas requeridas y es capaz de tener una actitud de esfuerzo y perseverancia en la consecución de sus logros.
- El discente es capaz de aprender de los errores, para el diálogo y la cooperación.

2. Cómo evaluamos

El programa de evaluación y calificación estará integrado por tres partes diferenciadas, gracias a la cuales se verificará la evolución del estudiante a lo largo de todo el proceso. Éstas consistirán en:

I. Evaluación inicial: se basa en una valoración de la situación de partida del alumnado, para iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje con un conocimiento preciso del nivel de conocimientos del grupo. Se realizará el primer día de clase con el planteamiento de una actividad motivadora que introduzca el tema que se desarrollará posteriormente durante la unidad. De esta manera, el alumnado, con ayuda de su docente guía, será capaz de plantear el contexto sobre el que desarrollará sus actividades creativas.

II. Evaluación formativo-procesual: esta evaluación tiene lugar durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo conocer la evolución del aprendizaje de cada estudiante y el cumplimiento de los objetivos marcados. Para ello se desarrollarán las siguientes técnicas e instrumentos:

- **Registros diarios** de incidentes significativos mediante la observación directa por parte del docente.
- **Portafolio** individual del discente, donde irá documentando su trabajo a lo largo de todo el proyecto, incluirá bocetos, croquis, ejemplos de búsqueda en internet, fotografías...
- **Rúbricas de evaluación**, por parte del docente, para valorar la evolución continuada del discente en las diferentes actividades y procesos de su desarrollo. En ellas se valorará la participación de los estudiantes en debates, las diferentes visitas y su iniciativa e interés a la hora de desarrollar las tareas, así como la actitud cooperativa con sus compañeros y compañeras. También se utilizarán para realizar una valoración más pormenorizada de los proyectos realizados en clase, atendiendo al portafolio del discente y los trabajos plásticos realizados. (Ver Anexo 1, Tabla 1)
- **Diana** como sistema de autoevaluación del alumnado. Ésta se utilizará una vez finalizado todo el proyecto, de manera que los estudiantes puedan hacer una valoración de su trabajo y su funcionamiento dentro de su grupo de trabajo cooperativo, invitándoles a reflexionar sobre el resultado del mismo atendiendo a sus fortalezas y debilidades. (Ver Anexo 1, Figura 1)
- **Cuestionario** facilitado por el docente a los alumnos y alumnas al finalizar el proyecto, para que ellos y ellas también pueda valorar constructivamente los trabajos desarrollados a lo largo de toda la unidad (utilidades y deficiencias), así como el papel que ha tenido el docente durante todo el proceso, con el fin de mejorar las actividades, respondiendo a las inquietudes y necesidades del alumnado al que se dirige. (Ver Anexo 1, Cuadro 1)

III. Evaluación final-sumativa: se trata de una síntesis de la evaluación formativo-procesual, atendiendo a los siguientes criterios expuestos en la Tabla 2.

Tabla 2. *Evaluación final-sumativa. Fuente de elaboración propia.*

Participación constructiva en clase, esfuerzo, progresión del alumno, visitas guiadas...	40% calificación final
Calificación del portafolio individual	40% calificación final
Calificación resultado del proyecto	15% calificación final
Calificación autoevaluación	5% calificación final

Para la calificación final-sumativa (Tabla 2), el peso mayor recaerá entre el apartado actitudinal del discente, valorando su actitud en clase, interés y esfuerzo, y el portafolio individual, por encima del resultado final de las actividades. Esto pone de manifiesto la importancia del proceso de aprendizaje y maduración del estudiante frente a la calidad del resultado final, considerando de igual valor el portafolio, como evidencia de la maduración adquirida del discente a lo largo de todo el proceso de trabajo, y la actitud diaria en el aula, puesto que uno de los principales objetivos del proyecto es fomentar una mejora en la convivencia del centro.

IV. Evaluaciones extraordinarias o especiales: se realizarán en el caso que el alumno o alumna no supere los mínimos esperados en la evaluación final-sumativa en las fechas planificadas para ello.

5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS Y PARA LA FUTURA FORMACIÓN DOCENTE

“La Universidad y escuela son dos patas de un mismo banco y es, por tanto, imprescindible que el profesorado universitario tienda puentes hacia la escuela y viceversa. Buscar espacios para compartir preocupaciones, experiencias...”

(Fernández Navas, 2016, p.39)

5.1. Valoración de lo que aporta la propuesta

Apoyándome en los referentes teóricos de mi propuesta de innovación desarrollados, cabe recordar, como el trabajo presentado ha tratado de diseñar un Proyecto Integrado (Lozano, 1998; Beane, 2005; Carbonell, 2015; Sanmanti, 2016) de carácter innovador que pretendía fomentar la participación activa del alumnado en el día a día del centro y de la comunidad educativa en general —fortaleciendo los lazos de unión entre ellos y posibilitando la creación de unos nuevos— tomando como impulsor el departamento de Dibujo y Plástica del instituto.

Ante la situación actual de nuestra sociedad, caracterizada tal y como sostiene Bauman (2002, 2015) por una modernidad líquida; en la que el mundo es —como apunta Pérez Gómez— confuso, mezclado, cambiante, interconectado (cit. en Carbonell, 2015, p.251), no podemos seguir ofreciendo a los estudiantes una educación descontextualizada, anclada en los valores del pasado, que poco o nada tenga que ver con las demandas e inquietudes de la sociedad hoy día. Tal y como afirma Moreno (2016): “En estos momentos la sociedad está reclamando un cambio de paradigma en la educación” (p.107), con la que se pone de manifiesto una necesidad urgente de cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El proyecto presentado recoge esta serie de proposiciones, para ofrecer una propuesta innovadora de cambio que ayude a modificar los esquemas educativos preestablecidos. Es por ello que se basa en una práctica centrada en el proceso de aprendizaje del discente y no en los contenidos curriculares prediseñados, buscando la formación integral de la persona —en la que la posición del estudiante como subraya Acaso (2016) se sitúa en “un papel

increíblemente activo”— lo que Jacques Delors denomina en el informe realizado para la UNESCO “*aprender a ser*”.

Se trata de una propuesta creada desde el centro y para el centro, estableciendo sus objetivos, contenidos y metodologías en base a la práctica en el mismo contexto de intervención. La nueva forma de trabajo planteada está motivada para un mayor y mejor acercamiento al alumnado, esperando por su parte mayor implicación, cooperación y aprendizaje entre iguales, así como una mejora en la convivencia tanto en el centro como en el aula (Seira, I., Isern, E., Roures, C., & Huix, A., 2013).

En este sentido se ha procurado en todo momento aprovechar las diferentes posibilidades que el mismo instituto ofrecía para un mayor enriquecimiento y mejora de la propuesta, estableciendo lazos colaborativos con otras áreas y departamentos del centro, como la Biblioteca, el ciclo de Animación sociocultural, y el departamento de Legua y literatura.

El proyecto es además de carácter inclusivo —no se sitúa en el terreno “*de lo que falta*” sino en el propio ser—, flexible y abierto a nuevas participaciones y futuras colaboraciones dentro y fuera del instituto. A través de él se reconoce la diversidad como factor de oportunidad y enriquecimiento, asumiendo lo que Hernández (2002) expone como una perspectiva multiculturalista de la realidad —por medio de la cual se ponen en valor todas las personas que forman parte del proceso—. Como bien sostienen Merodio, Gutiérrez, Díaz, García & Ávila (2007): “Un método de enseñanza de las artes plásticas es bueno si permite manifestar las cualidades innatas del individuo, desarrollando su autoconfianza y su deseo de seguir adelante” (p. 85).

Apoyándonos en el movimiento reformista pedagógico liberal con Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Montessori... del que se también se ve nutrido Itten en su propuesta pedagógica para la Bauhaus (1919), el papel del profesorado, es el de guía y acompañante del discente en su proceso madurativo de aprendizaje.

Esta relación establecida entre el docente-discente, está promovida hacia el diálogo y la escucha como bases fundamentales de una buena convivencia. De este modo se contribuye en gran medida a promocionar un buen clima de

trabajo, respeto y tolerancia en el aula —convirtiéndose en espacio de investigación y conversación— y en la comunidad educativa en general.

Las metodologías de trabajo utilizadas se caracterizan por alternar procesos individuales y procesos en grupos de trabajo cooperativos, ya que como apunta Carbonell (2015, p.263): “La cooperación es el mejor medio para garantizar la inclusión escolar y social”. De esta manera se persigue un desarrollo individual y crítico del discente, y a su vez fortalecer las relaciones con su grupo-clase y el resto de la comunidad educativa a través del trabajo en valores como el diálogo, la escucha, la empatía, la ayuda, etc.

Además, tal y como Moreno (2016, p.57) subraya: “El arte promueve el fortalecimiento individual y favorece la autorrealización del ser humano”, favoreciendo la cohesión de grupo y la convivencia, puesto que en el proceso de creación colectiva se promueve la escucha, el diálogo, la cooperación...

Así mismo, a través del uso de esta metodología, se valora la madurez adquirida del discente a través de los procesos de su aprendizaje y no en el resultado final (Fernández Navas, 2016), asumiendo que el verdadero cambio se realiza desde la propia práctica de los implicados —“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo” (Confucio)—.

La flexibilidad de la estructura y las actividades planteadas, persiguen potenciar la creatividad del alumnado, a través de un aprendizaje de técnicas y conocimientos propios de la asignatura, que propicien asumir la multiplicidad de las inteligencias (Gardner, 2011), así como favorecer el desarrollo de un pensamiento divergente (de Bono, 1986) que facilite sacar a la luz los talentos dormidos de los adolescentes (Krishnamurti, 2012).

Sirviéndonos del concepto de secuenciación del aprendizaje, heredado de las primeras academias del Renacimiento, la propuesta se adapta en todo momento a las diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje de cada estudiante, planteando el proceso de trabajo como una evolución de lo más simple a lo más complejo.

La propuesta persigue en todo momento conectar las actividades planteadas con la realidad inmediata en la que vive el discente —necesidad ya

manifestada por Diderot en el s.XVIII— para que se dé un aprendizaje significativo, así como un aumento de su motivación promovida por la curiosidad, buscando recuperar el sentido lúdico como motor del aprendizaje.

Atendiendo a la teoría del *constructivismo sistémico* de Piaget, vemos que para que se produzca un nuevo aprendizaje en el adolescente, éste necesita de un conflicto cognitivo con una modificación en los arquetipos mentales primitivos, modificando la estructura mental previa al acomodar el nuevo conocimiento. Por tanto, este conflicto cognitivo será más significativo si el docente acerca el conocimiento a la realidad inmediata del alumnado.

Todo este trabajo se establece en torno a un centro de interés, (Martínez & Medina, 2014), que facilite todas las relaciones transversales que tendrán lugar en el centro educativo. Por tanto, la temática elegida, para que todo funcione, no puede ser fruto de la casualidad, sino que debe estar conectada con el contexto al que nos dirigimos, estimulando su curiosidad y siendo relevante para la vida.

En este caso me apoyo en el patrimonio cultural de la ciudad de Cádiz a través de una propuesta que se mueve dentro del mundo del títere, concretamente de “la Tía Norica” —referente por excelencia de la idiosincrasia gaditana seguramente desconocido para la mayoría del alumnado—. Atendiendo a las palabras de Carbonell (2015) la cultura se encuentra en el territorio, y en este caso, además, nos apoyamos en él para dar sentido y soporte a todas las actividades y lazos interdisciplinares generados.

Además, para que el proyecto funcione, se establece una finalidad para todo el nuevo conocimiento generado (Sanmartí, 2016) que será el factor motivador determinante para el estudiante más que la propia temática elegida. En este sentido, planteo un pasacalle final, haciendo uso del material elaborado, coincidente con el Festival Internacional del Títere en Cádiz, así como la exposición temporal con todos los trabajos realizados por el alumnado en el Museo del Títere. De esta manera no sólo se logra incentivar a los estudiantes, sino que además le otorgamos una mayor visibilidad en la ciudad.

Por último, el proyecto también se apoya en la utilización de las nuevas tecnologías e internet. Y es que vivimos en un mundo principalmente

tecnológico, donde “las TIC han cambiado los términos, las herramientas, pero no las ideologías y las prácticas, que siguen siendo, sino iguales, sí muy parecidas a como lo eran antes de todas estas «innovaciones»” (Fernández Navas, 2016, p.27). Por ello no se trata de utilizar las TIC *per se*, sino con una finalidad de enseñanza y aprendizaje de su buen uso en el aula. El alumnado adolescente está más que familiarizado con el uso de este tipo de herramientas, es por tanto necesario colaborar al desarrollo de un pensamiento crítico y maduro que les ayude a construir su conocimiento en base a toda esa información desorbitada que reciben diariamente.

5.2. Valoración de posibles nuevas mejoras

La propuesta descrita en la presente memoria se caracteriza por ser flexible y abierta a cualquier colaboración interna o externa al centro educativo, siempre que respete su carácter transversal y colabore por el fomento de la motivación e implicación del alumnado en su trabajo.

Atendiendo al origen de las posibles propuestas para un futuro crecimiento del proyecto, podríamos establecer una diferenciación entre: ser una mejora para el funcionamiento dentro del centro educativo o ser una mejora respecto a las relaciones establecidas entre el IES y su entorno más próximo.

Dentro del IES se podrían ampliar la red de colaboraciones transversales con otras áreas y departamentos del centro:

1. Colaboración con el Ciclo Formativo de Integración Social, para realizar dinámicas que favorecieran la inclusión en las diferentes actividades del alumnado de la ESO con el procedente del aula específica.
2. Actividades con los departamentos de lenguas extranjeras, para que del mismo modo que en la asignatura de Lengua, se trabajase desde Inglés y Francés en talleres relacionados con la temática, por ejemplo la elaboración de un guion teatral.
3. Colaboración con las asignaturas de Tecnología y Música, para la realización de diferentes escenarios y attrezzo necesarios para una futura representación teatral en el instituto —o fuera de él— en cuyo

caso desde la asignatura de Música se podría trabajar en la banda sonora del espectáculo.

4. Colaboración con el alumnado de la ESPA (horario de tarde), para fomentar de este modo los lazos entre los departamentos y el alumnado del instituto diurno y nocturno, además de posibilitar el trabajo dentro de un mismo proyecto con estudiantes adultos y adolescentes.
5. Crear desde la asignatura de Informática una web o red social en la que se volcase todo el trabajo producido en el instituto a través de este proyecto, y se hiciese un seguimiento del mismo, para que éste tuviese visibilidad más allá de las paredes del instituto.
6. Propuesta desde la Biblioteca de actividades lúdicas que giren en torno a la temática de la propuesta, y que impliquen la participación y movilización del alumnado, fortaleciendo las relaciones entre ellos y ellas.
7. Crear una actividad extraescolar en el centro. Gracias a la cual se continuarían desarrollando actividades, con valores transversales y competencias clave, girando en torno a esta temática elegida.

Esta iniciativa posibilitaría establecer nuevas relaciones entre los estudiantes del instituto muy significativas —e incluso con otros adolescentes fuera del contexto del centro si se abre la propuesta a otros institutos de la zona— ya que la edad no sería un factor de segregación para la formación del grupo de la extraescolar. Gracias a la formación de estas nuevas redes de trabajo, se estaría colaborando en una mejora de la convivencia y relaciones sociales dentro y fuera del instituto, fomentando el espíritu de respeto, diálogo, tolerancia, solidaridad, etc., pudiéndose después trasladar a las aulas durante el horario escolar.

Respecto a las nuevas posibles relaciones del IES con su entorno:

1. Representación de una obra de teatro dentro del instituto con la invitación de otros centros —o realizarla directamente fuera del IES— con el material elaborado a través de este proyecto.

2. Representación de una obra de títeres en el Teatro de la Tía Norica, coincidente con la fecha del Festival Internacional del Títere.
3. Futuras colaboraciones con otros centros públicos educativos para que su alumnado participe de la actividad extraescolar creada en el instituto en torno a la temática teatral.

5.3. Valoración de necesidades futuras de formación como docente

El presente proyecto sería impensable que pudiese llevarse a cabo si el profesorado que está detrás del mismo no tiene una creencia profunda en su viabilidad, y su interés para el alumnado y la comunidad educativa en general a la que se le presenta. Por ello trabajar en propuestas de estas características implica una formación del docente que ayude a eliminar esas primeras desconfianzas, inseguridades y miedos que surgen cuando te plantean colaborar en un proyecto de este tipo.

Para ello una formación continua y actualizada dentro del marco de la educación resulta imprescindible. De igual modo, es muy necesario establecer lazos de comunicación entre el profesorado tanto de primaria y secundaria, como de la universidad y el futuro profesorado, para que, gracias a estas experiencias y vivencias compartidas sobre los distintos centros y circunstancias, hagamos de esta profesión más rica e interconectada.

Vivimos en un mundo globalizado, en el resulta impensable no hacer uso de internet y las nuevas tecnologías, por ello se deberían crear grupos cooperativos virtuales de trabajo que compartiesen información, opiniones, experiencias... y favoreciesen al profesorado conducir su trabajo en una misma dirección realizando programaciones conjuntas que transmitiesen esa filosofía unitaria, ya que carece de sentido que después en la práctica se siga ofreciendo el conocimiento de manera fragmentada en asignaturas desconectadas entre sí.

Así mismo, para que el aprendizaje sea significativo, el docente debiera tener en cuenta en todo momento el contexto social y cultural en el que el estudiante se encuentra, y de este modo hacer del conocimiento algo cercano a la realidad inmediata del alumnado.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6.1. Bibliografía

- Acaso, M. (2016). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Madrid: S.L. Fondo de cultura económica de España.
- Bauman, Z. (2015). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Beane, J. (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Cofán, F. & Ávila, N. (2007). El espacio virtual como recurso didáctico. En M. Belver & A. Ullán (Ed.), *La creatividad a través del juego. Propuestas del Museo de Arte Infantil para niños y adolescentes* (pp. 169-189). Salamanca: Amarú ediciones.
- Comenius, J.A. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal, Torrejón de Ardoz.
- Da Vinci, L. (1989). *Tratado de pintura*. Madrid: Akal.
- De Bono, E. (1986). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Navas, M. (2016). ¿Qué es la innovación educativa? En N. Alcaraz & M. Fernández (Coords.), *Innovación educativa. Más allá de la ficción* (pp. 27-40). Madrid: Pirámide.
- Freire, P. (1975). *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

- Krishnamurti, J. (2012). *El arte de vivir*. Buenos aires, Argentina: Kairós.
- Löwenfeld, V., & Brittain, W. Lambert (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Merodio, I., Gutiérrez, T., Díaz, R., García, E., & Ávila, N. (2007). Juegos artísticos en ESO. En M. Belver & A. Ullán (Ed.), *La creatividad a través del juego. Propuestas del Museo de Arte Infantil para niños y adolescentes* (pp. 77-113). Salamanca: Amarú ediciones.
- Moreno, A. (2016). *La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Barcelona: Ocatadro.
- Pestalozzi, J. (2006). *Cartas sobre Educación infantil*. Madrid: Tecnos.
- Read, H. (1999). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Schiller, F. (1990). *Cartas sobre la Educación Estética del hombre*. Barcelona: Anthropos.
- Sola, M. (2016). ¿Por qué es necesario innovar? En N. Alcaraz & M. Fernández (Coords.), *Innovación educativa. Más allá de la ficción* (pp. 41-52). Madrid: Pirámide.
- Vygotski, L. (1987). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Proteo.
- Wick, R. (1998). *La pedagogía de la Bauhaus*. Madrid: Alianza editorial.

6.2. Informe

- Delors, J. (1997) (compilador). *La Educación encierra un tesoro*. Santillana Ediciones Unesco. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

6.3. Artículos

- Hernández, F. (Febrero 2002). Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de pedagogía*, (310).

- Lobato Fraile, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, (4), 59-76.
- Londoño, C. (2008). Avatares del constructivismo. De Kant a Piaget. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 73-96. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo;jsessionid=6DC2F8DC997C49FE7BC22CF9E377112E.dialnet02?codigo=2708716>
- Lozano Martínez, J. (1998). Proyectos integrados de aprendizaje como respuesta educativa a la diversidad. *Enseñanza*, (16), 231-248.
- Martínez, J., & Medina, J. (Enero 2014). Nautilus: investigar el patrimonio submarino. *Cuadernos de pedagogía*, (441).
- Pérez Gómez, A. (Julio 2014). Aprender a pensar para poder elegir. *Cuadernos de Pedagogía*, (447).
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de innovación educativa*, (170).
- Sanmartí, N. (Noviembre 2016). Trabajo por proyectos: ¿Filosofía o metodología? *Cuadernos de pedagogía*, (472).
- Seira, I., Isern, E., Roures, C., & Huix, A. (Mayo 2013). El trabajo por tareas integradas. *Cuadernos de pedagogía*, (434).
- Vaca, F. (19 de Marzo de 2014). El Columela, más que un instituto, una historia viva de Cádiz. *La voz digital*. Recuperado de <http://www.lavozdigital.es/cadiz/v/20140319/cadiz/columela-instituto-historia-viva-20140319.html>

6.4. Filmografía

- jcgm3205. (2010). *Ken Robinson: Cambiando paradigmas en la educación*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=brJNOKZGaLE>
- Radio televisión española. (2011). *Howard Gardner. De las inteligencias múltiples a la educación personalizada*. Recuperado de <http://www.rtve.es/television/20111209/inteligencias-multiples-educacion-personalizada/480968.shtml>

Silver, J. (Productor) & Hermanas Wachowski (director). (1999). *The Matrix* [cinta cinematográfica]. E.E.U.U: Warner Bros, Village Roadshow Pictures & Groucho II Film Partnership.

Stark, A., Kohn, B., Gubelmann, B., Shapiro, G., Papavasiliou, C. (Productores) & Kaye, T. (director). (2011). *Detachment* [cinta cinematográfica]. E.E.U.U: Paper Street films, Kingsgate films & The Group Entertainment.

6.5. Legislación

BOE (2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

BOJA (2016). Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, de conformidad con lo dispuesto en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, tras haber sido modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

7. ANEXOS

7.1. ANEXO 1: Instrumentos de Evaluación

Cuadro 1: *Cuestionario de evaluación al docente*. Fuente de elaboración propia

Valora de tu profesor/a...

Respeto, escucha y nivel de compromiso del profesor/a con los alumnos: fomento de un buen clima de trabajo en el aula...

Esfuerzo porque el aprendizaje tenga valores educativos: las actividades realizadas contienen otros valores más allá de los establecidos en el currículo de la asignatura.

Habilidades comunicativas y la calidad de su trabajo: se comprenden sus explicaciones y se preocupa por organizar las clases sin que exista pérdida de tiempo.

¿Qué destacarías que más te ha gustado de tu profesor/a? ¿Y menos?

Valoración global del 1 al 10. Aprovecha este espacio si quieres decir algo más.

Tabla 1: *Rúbrica del docente*. Fuente de elaboración propia.

Criterios	Muy bajo [1-2]	Bajo [3-4]	Aceptable [5-6]	Bueno [7-8]	Excelente [9-10]
Hábitos de trabajo (Aprender a aprender) (25%)	No viene a clase regularmente, no demuestra interés por la asignatura ni los trabajos propuestos, ni lleva ningún orden ni organización en sus tareas diarias.	Viene ocasionalmente a clase, con vaga atención a las tareas diarias, baja motivación por el seguimiento de la asignatura, desordenado, sin una estructura organizada.	Viene a clase casi regularmente, mostrando interés y motivación en función de la tarea planteada, llevando algo de orden y organización.	Viene a clase regularmente, mostrando interés y motivación en sus tareas, con algo de orden y más o menos una organización.	Excelente asistencia, atención, motivación, buen ritmo, orden y organización.
Comportamiento y convivencia en clase (25%)	Nula participación, cero compromiso, no muestra ni interés ni respeto por el resto del grupo clase, ni tiene capacidad de escucha, fomentando un mal clima de convivencia.	Escasa participación, compromiso inicial que después no cumple, respeto e interés variable generando un clima de convivencia muy irregular.	Participa casi siempre en las dinámicas de la clase, con un nivel de compromiso, escucha e interés variable en función de la actividad, mostrando respeto por el grupo clase generando un aceptable clima de convivencia.	Participa regularmente en las dinámicas de la clase con un aceptable nivel de compromiso, fomentando un clima de convivencia agradable, mostrando interés, respeto y escucha en la mayoría de los casos .	Excelente participación, compromiso, escucha, interés, respeto, buen clima de convivencia.
Trabajo cooperativo en grupo (25%)	No tiene interés de organizarse ni de cumplir con las tareas propias de un sistema de trabajo cooperativo.	Dependiendo para qué intenta organizarse con los compañeros (en círculo de confort) con algo de capacidad de diálogo, sin cumplir con su parte de trabajo asignada.	Se organiza con sus compañeros (en círculo de confort) con capacidad de trabajo- la mayoría de las veces si le motiva la actividad- cumpliendo a veces su parte del trabajo asignada.	Se organiza con sus compañeros (en círculo de confort) con capacidad de trabajo, haciendo todo lo posible por cumplir su parte del trabajo asignada.	Excelente organización con los compañeros (fuera o en su círculo de confort), con capacidad de diálogo y cumpliendo con su parte del trabajo asignada.
Calidad de los resultados de mi trabajo (25%)	Ningún interés en su trabajo tanto en la realización, calidad, originalidad...	Escaso trabajo realizado en función del interés, pobre en creatividad y originalidad, poca organización e incompleto.	Aceptable trabajo realizado en función del interés, bastante original y creativo, media organización e incompleto.	Buen trabajo realizado, bastante original y creativo, intentando dando lo mejor de sí, media organización y algo puntual para completar.	Excelente trabajo realizado en clase dando lo mejor de sí, original, creativo, organizado y completo.
Nota final					

RITMO DE TRABAJO, ORDEN Y GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN

llevo un buen ritmo de trabajo en clase, soy ordenado con mis apuntes y soy capaz de organizarme las diferentes tareas para poder llevar a cabo las actividades correctamente

ATENCIÓN

atiendo en clase, mostrando interés de las explicaciones, interviniendo con preguntas oportunas y respetando el turno de palabra

PARTICIPACIÓN Y COMPROMISO

participo en las distintas actividades realizadas en el aula, adquiriendo un grado de compromiso para la buena realización del proyecto

ASISTENCIA

vengo habitualmente a clase, en caso de faltar me informo que se ha estado haciendo y que tengo que traer para el próximo día

ESCUCHA

escucho para enterarme y mejorar, manteniendo una actitud de interés y respeto por la persona que habla

TRABAJO REALIZADO EN CLASE

intento realizar el trabajo de clase dando lo mejor de mí mismo/a

CAPACIDAD DE DIÁLOGO Y FOMENTO DE UN BUEN AMBIENTE EN CLASE

ayudo a la creación de un buen clima de convivencia en clase, colaborando en la resolución de conflictos, con una actitud abierta al diálogo y respeto por los demás

PORTAFOLIO

me preocupo que éste sea original y creativo, registrando todas las cosas que vamos realizando en clase

COOPERACIÓN

cumplo con mi parte del trabajo asignada por el grupo de trabajo

ORGANIZACIÓN

soy capaz de organizarme con mis compañeros/as para llevar a cabo la actividad que se me plantea de una manera eficaz y eficiente

A la vista de los resultados obtenidos en la diana valora del 1 al 10:

- +Mis hábitos de trabajo *"voy cogiendo un buen ritmo para aprender en la vida"*
- +Mi comportamiento y convivencia en clase *"Euen rollito, capacidad de diálogo y tolerancia"*
- +Mi trabajo cooperativo en grupo *"Yo dependo de mis compis y ellos/as dependen de mí"*
- +Calidad de los resultados de mi trabajo *"de que arte que tengo"*

Calificación global de mi evaluación:



Figura 1: Diana de autoevaluación del discente. Fuente de elaboración propia.

7.2. ANEXO 2: Actividades de la planificación didáctica de 4º de ESO

DÍA 1.

Tabla 1: *Presentación del proyecto Teatralizando: material para incluir en el portafolio y 1ª entrada en el Blog (Cuadro 1).* Fuente de elaboración propia.

Actividad	Fase	Temporalización	Cuestiones centrales	Papel del docente	Papel del alumno/a	Intenciones didácticas	Recursos
Presentación del proyecto	Iniciación	1ª sesión 55 min.	Cuáles son las ideas previas de los alumnos. Dar a conocer la metodología, el modo de trabajo y la evaluación	Presentar el proyecto y repartir los primeros documentos del portafolio (Fig.1 y Fig.2)	Comprender la explicación. Preguntar todo aquello que no se comprenda	Conocer el nivel de conocimiento de partida del alumnado y que ellos entiendan que se les va a pedir durante el desarrollo del proyecto	Fotocopias, ordenador y conexión a internet



Figura 1. Manifiesto Teatralizando. Fuente de elaboración propia.



Figura 2. Evaluación. Fuente de elaboración propia.

Cuadro 1: *Entrada Blog*. Fuente de elaboración propia.

Tercera evaluación: TEATRALIZANDO
<p>Coincidiendo con el inicio del tercer trimestre comenzamos con una propuesta sobre el mundo del Teatro aplicado a la Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Como inspiración para esta actividad se han apoyado en la Tía Norica, un referente gaditano a nivel mundial sobre el mundo del títere, y la colección de “Títeres con cabeza” del Museo del Títere de la ciudad de Cádiz.</p>
¿Pero de qué va todo esto?
<p>Se trata de un proyecto en el que todos seremos partícipes realizando diferentes actividades en función del curso. Además colaborarán otras áreas y asignaturas del instituto como Lengua y literatura, el Aula Específica, la Biblioteca, Animación sociocultural.</p> <p>Como todo proyecto, llevará un proceso de elaboración donde el camino que recorreremos entre todos será casi más importante que el resultado mismo de la obra final. Para este viaje, el portafolio será nuestro aliado, donde iremos documentando y guardando todo lo que iremos realizando poco a poco en clase. Nuestra filosofía de trabajo será la de aprovechar al máximo el tiempo en el aula, con un ambiente de compañerismo, ayuda y respeto que favorezcan este tipo de dinámicas.</p>
¿Qué vamos a hacer?
<p>Todos los cursos realizaremos una serie de actividades comunes que nos ayudarán a realizar el trabajo final. Éstas serán: dibujos de las expresiones faciales, dibujos de caracterización, realización en plastilina de expresiones y caracterizaciones, visita al Museo del Títere y al Teatro de la Tía Norica, realización de fotografías de los procesos de plastilina y creación de un gif, realización de bocetos del personaje para el trabajo final. Finalizaremos este proceso con el desarrollo de nuestra propuesta, quedando todo ello reflejado en el portafolio.</p> <p>En función de cada curso la propuesta final a la que queremos llegar será diferente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1ºESO: realizaremos marionetas de guante o calcetín. • 2ºESO: crearemos nuestro personaje decidiendo entre marionetas de varillas, hilos o sombras. • 3ºESO: caracterizaremos máscaras partiendo de nuestro positivo en escayola. • 4ºESO: construiremos gigantes y cabezudos. • Aula Específica: crearemos los personajes de diferentes cuentos trabajados en clase con títeres de hilo, fabricaremos y decoraremos un teatrillo de madera en el aula de carpintería.
¿Qué tiene que incluir mi portafolio?
<p>Breve introducción del proyecto Teatralizando, fotocopias del manifiesto y evaluación iniciales, dibujo del logotipo de la actividad, cuadernillo de la visita al museo, dibujos de las expresiones faciales y caracterizaciones, fotografías del proceso del trabajo con la plastilina, gif (incluir en el blog), dibujo del diseño del personaje que voy a realizar y todas las cosas complementarias que consideréis oportunas para enriquecer este trabajo (se valorará de forma MUY positiva siempre que esté relacionado con la actividad).</p>
Esta actividad no termina aquí y tiene un final por escribir...
<p>Existen muchos finales diferentes para esta aventura: una exposición temporal con los trabajos realizados en todos los cursos y un pasacalle coincidiendo con el Festival Internacional del Títere de Cádiz.</p>

DÍA 3.Tabla 2: *Feedback visita al Museo del Títere*. Fuente de elaboración propia.

Actividad	Fase	Temporalización	Cuestiones centrales	Papel del docente	Papel del alumno/a	Intenciones didácticas	Recursos
Feedback de la visita al Museo del Títere	Iniciación	3º sesión 55 min.	Qué hemos visto en el museo	Papel activo lanzando preguntas al alumno/a sobre su visita guiada al Museo	Deberán intervenir opinando, preguntando aquello que no tengan claro	Que los alumnos establezcan relaciones y apliquen lo aprendido	Cuadernillo de trabajo del Museo (Ver Anexo 3)

DÍA 4.Tabla 3: *Expresiones Faciales. Dibujo*. Fuente de elaboración propia.

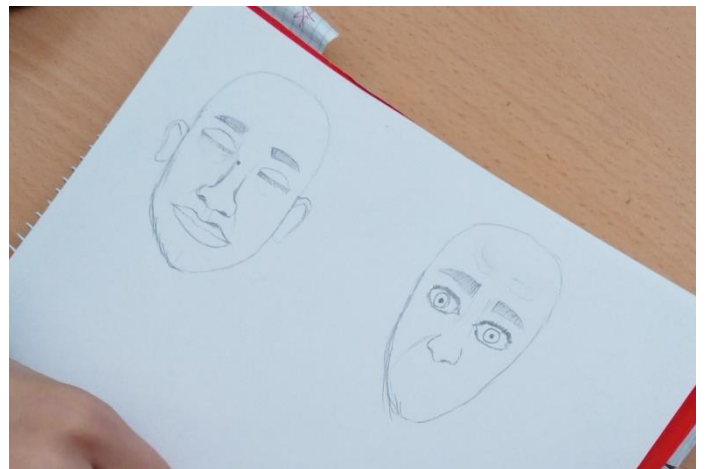
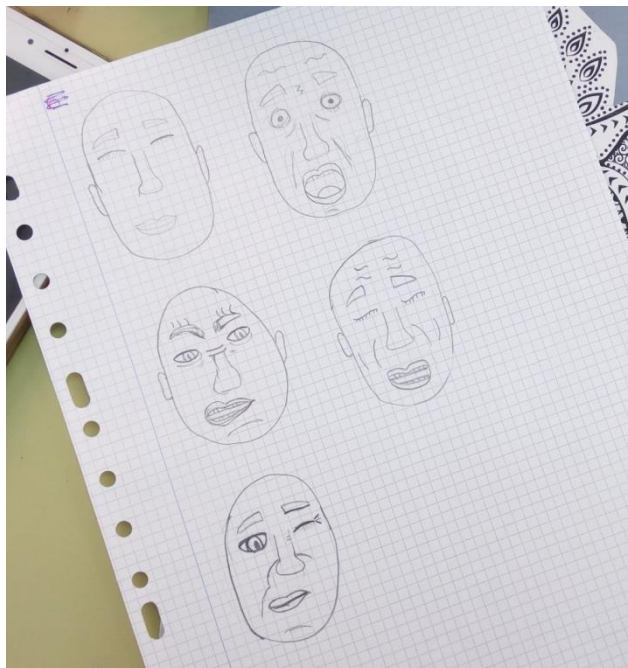
Actividad	Fase	Temporalización	Cuestiones centrales	Papel del docente	Papel del alumno/a	Intenciones didácticas	Recursos
Dinámica de cartas	Aplicación	4º sesión 15 min.	Cómo expresar las emociones a través de la cara	Moderador	Participativo y colaborativo	Los alumnos son capaces de expresar e interpretar emociones a través de expresiones faciales	Baraja de cartas (Fig.3)
Presentación con Powerpoint	Reestructuración	4º sesión 15 min.	Las expresiones faciales	Exposición de los conceptos a los alumnos haciendo uso de una metodología inductiva	Participativo, relacionando conceptos y preguntando todo aquello que no tenga claro	Dar a conocer los conceptos y principales características a la hora de representar una emoción en un personaje	Ordenador, Powerpoint, proyector
Dibujos expresiones faciales*	Aplicación	4º sesión 25 min.	Las expresiones faciales dibujadas	Moderador	Participativo y activo	Poner en práctica los conocimientos aprendidos por medio de bocetos rápidos	Ordenador, Powerpoint, proyector



Figura 3: Baraja de cartas. Expresiones Faciales.

(*)Actividad de Dibujos de expresiones faciales

Se proyecta una imagen con una expresión facial concreta que irá cambiando cada cinco minutos, durante 25 minutos. El discente, de manera individual, dispondrá de esos cinco minutos (máx.) para realizar un boceto rápido de la misma, poniendo en práctica lo aprendido en la parte teórica de la sesión.



Ej.: Bocetos de expresiones realizados (4^o ESO). Fotografías propias.

DÍA 5.Tabla 4: *Expresiones Faciales. Plastilina.* Fuente de elaboración propia.

Actividad	Fase	Temporalización	Cuestiones centrales	Papel del docente	Papel del alumno/a	Intenciones didácticas	Recursos
Presentación con Powerpoint	Reestructuración	5ª sesión 15 min.	Las expresiones faciales	Explicación de la continuación de la actividad de la sesión anterior	Participativo, preguntando todo aquello que tenga dudas	Continuar con las expresiones faciales, ahora modeladas	Ordenador, Powerpoint, proyector
Modelado expresiones faciales*	Aplicación	5ª sesión 40 min.	Las expresiones faciales modeladas	Moderador	Participativo y activo	Poner en práctica los conocimientos aprendidos a través de modelado en plastilina	Plastilina y móvil

(*)Actividad de Modelado de expresiones faciales

El discente, de manera individual, dispondrá de 40 minutos para realizar diferentes modelados en plastilina de las expresiones faciales dibujadas en la sesión anterior, fotografiando cada uno de ellos para la realización de un gif.



Ej.: Modelado de expresiones faciales. Fotografías propias.

DÍA 6.Tabla 5: *Caracterización*. Fuente de elaboración propia.

Actividad	Fase	Temporalización	Cuestiones centrales	Papel del docente	Papel del alumno/a	Intenciones didácticas	Recursos
Presentación con Powerpoint	Reestructuración 15 min.	6ª sesión	La caracterización	Exposición de los conceptos a los alumnos haciendo uso de una metodología inductiva	Participativo, preguntando todo aquello que tenga dudas	Dar a conocer los conceptos y las principales características a la hora de caracterizar un personaje	Ordenador, conexión a internet, Powerpoint, proyector
Modelado caracterización *	Aplicación 40 min.	6ª sesión	La caracterización modelada	Moderador	Participativo y activo	Poner en práctica los conocimientos aprendidos a través de modelado en plastilina	Plastilina y móvil

(*)Actividad de Modelado de caracterización de personajes

El discente, de manera individual, dispondrá de 40 minutos para modelar en plastilina diferentes personajes caracterizados, fotografiando cada uno de ellos.



Ej.: Modelado de personajes caracterizados (4º ESO). Fotografías propias.

DÍA 11/21.Tabla 6: *Creación del gigante o cabezudo*. Fuente de elaboración propia.

Actividad	Fase	Temporalización	Cuestiones centrales	Papel del docente	Papel del alumno/a	Intenciones didácticas	Recursos
Gigante o cabezudo*	Aplicación	11º/21º sesión 55 min./sesión	Creación de un proyecto plástico	Moderador	Activo	Poner en práctica todos los conocimientos adquiridos	Material reciclado, periódicos, cola, cinta, cartones...

(*)Creación del gigante o cabezudo.

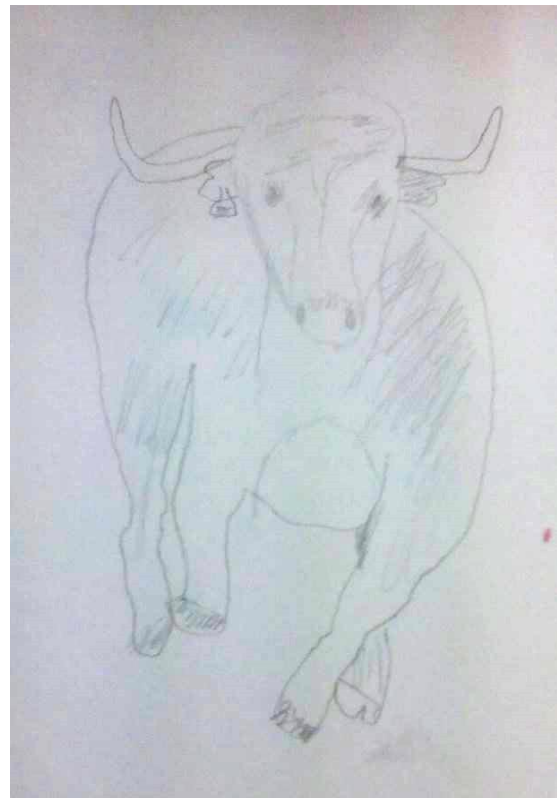
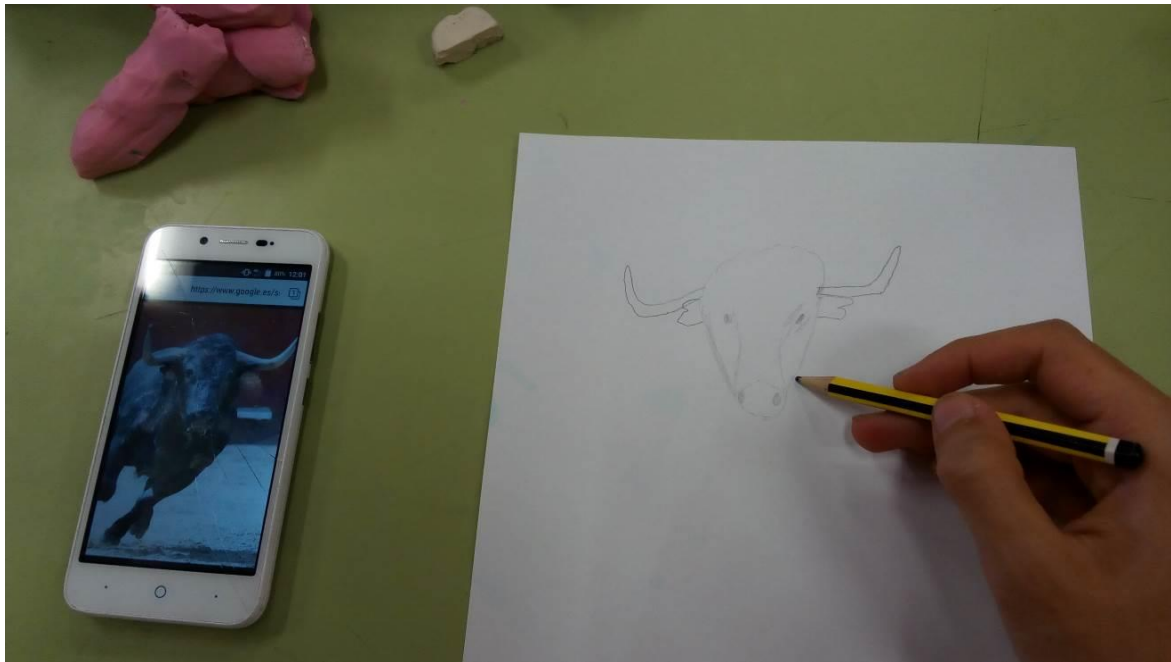
El alumnado, en grupos de trabajo cooperativos, dispondrá de 10 sesiones de 55 minutos cada una, para llevar a cabo la creación del gigante o cabezudo diseñado por ellos. Durante este proceso el trabajo, que será de carácter fundamentalmente práctico, se ponen en práctica todos los conocimientos y destrezas adquiridas a lo largo de los 4 años de la secundaria. El docente acompañará a los estudiantes guiándoles en su proceso creativo, pero dejándoles libertad suficiente en su toma de decisiones.

Algunos ejemplos de posibles propuestas y proceso:

- 1. Boceto inicial de la idea de la propuesta elegida**
- 2. Experimentación previa de modelado del boceto en plastilina**
- 3. Realización del gigante**

(Fotografías propias)

CASO DEL TORO





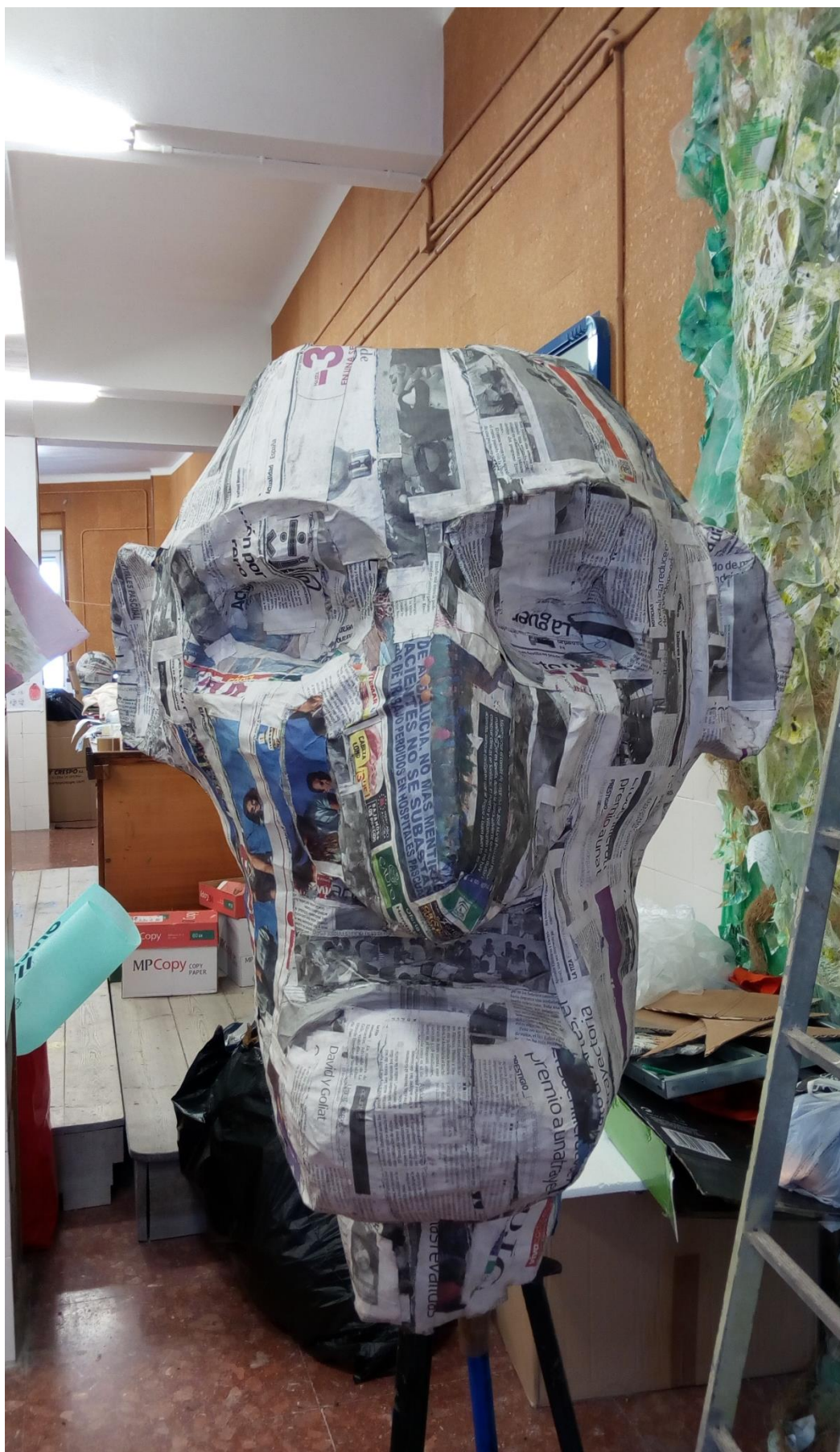
CASO DE LA TÍA NORICA Y BATILLO













7.3. ANEXO 3: Cuadernillo del Museo del Títere.

(Fuente de elaboración propia)



Cuentan que el títere nace cuando el hombre vio su sombra reflejada por las hogueras en las paredes de las cuevas donde habitaba. De ahí surgió la necesidad de hacer esas figuras que se movían y las hizo, con la piel de los animales que cazaban y con ramas de arbustos... Tal y como lo conocemos hoy, su origen se puede establecer en China (2000 a.C.) y de allí pasaron a Turquía, África, India, Japón, Egipto, Grecia y Roma, pasando posteriormente al resto del mundo, siendo el títere más antiguo que se conserva el de Birmania.

La colección *Titeres con Cabeza* está formada por: títeres de 23 países, con todas las técnicas de manipulación: hilos, varilla, de agua, de guante, dedal, técnica mixta, epinal, sombras translúcidas, sombras opacas, marotes, muppets, teatros, dedo, papel, recortables...

"Siguiendo el rastro de la canción popular he andado muchos caminos y llegado a muchos pueblos, escuchado muchas historias y entrado en muchos corazones y así he ido adquiriendo miles de objetos y retazos de vida, porque cada cosa me contaba algo de quién la hizo, a quién perteneció, quién la vivió, cuál era su origen, cuándo se utilizó. (...) Aunque el destino de los Titeres y las Marionetas es ir de pueblo en pueblo, de país en país, regalando ilusiones, arrancando risas, fustigando autoridades o lanzando provocaciones...éstos se van a instalar en un lugar de ensueño, mirado al mar de Cádiz, junto a sus antepasados personajes de La tía Norica."

(Ismael Peña)

- Una vez realizada la visita a la exposición del Museo del Títere, deberás relacionar las distintas descripciones con el tipo de títere al que pertenecen.

CLASIFICACIÓN DE TIPOS DE TÍTERES					
1	TÍTERE DE VARILLA		9	MARIONETAS DE HILO	
2	MUPPETS		10	MARIONETAS KATHPUTLI	
3	BUNRAKU		11	TÍTERE PLANO	
4	TÍTERE DE GUANTE		12	TÍTERE DE DEDAL	
5	MAROTE		13	TÍTERE CORPÓREO	
7	TÍTERE DE WAYANG		15	TÍTERE DE PEANA	
8	CABEZUDOS		16	MARIONETAS DANZANTES EN EL AGUA	

A. Títeres gigantes utilizados en pasacalles y fiestas de calle, donde el manipulador se instala dentro del títere.

C. Tipo de títeres de varilla, manejados desde arriba mediante barillas gruesas insertadas en la cabeza y en la mano. El más conocido es el puppi siciliano.

D. Son pequeñas cabezas que se insertan como un dedal en los dedos de la mano.

F. Son aquellos muñecos que se manipulan colocando la mano en su interior.

G. Espectáculo, o parte de él, que consiste en proyectar la silueta de unas figurillas en movimiento detrás de una pantalla.

I. Marote o Marotte: Marioneta en la que las manos del muñeco han sido sustituidas por las propias manos del manipulador o manipuladores.

J. Teatro de títeres tradicional de Japón, cuyos orígenes se remontan a la segunda mitad del siglo XVII, y cuyo centro geográfico es la ciudad de Osaka.

L. En la actualidad existen muchos tipos de crucetas y de fijación de los hilos, algunas con nombres concretos: percha checka, percha burma, vertical, horizontal, etc.

N. Su nombre: Mua Roi Muoc, cuya traducción aproximada es: marionetas danzantes en el agua. También se las conoce como marionetas acuáticas.

Ñ. Suelen ser figuras recortadas en madera o cartón y que son manipuladas con desde abajo con una varilla.

B. De "Marionetts" y "Puppets" son el tipo de marionetas creadas por Jim Henson y conocidas sobre todo por los programas de televisión "Sesam Street" y "The Muppets Show". Son derivadas de la técnica del guante.

E. Las marionetas de Rajasthán, llamadas Kathputli, son accionadas mediante dos únicos hilos, de los cuales, uno va desde la cabeza a la cintura de la marioneta, y el otro de una mano a otra.

H. Son aquellos cuyo movimiento se consigue articulando los miembros del muñeco y moviéndolos mediante unas varillas.

K. Conocida por sus títeres elaborados y por sus complejos estilos musicales, esta antigua forma de narración se originó en la isla de Java. Durante diez siglos el wayang se desarrolló en las cortes reales de Java y Bali, así como en las zonas rurales.

M. Para el movimiento de estos títeres, que pueden ser siluetas o enteramente corpóreos, se utilizan distintas partes del cuerpo del titiritero como cuerpo del personaje, generalmente la mano; pero pueden ser otras partes, como la rodilla, el codo.

O. Son aquellos que están sujetos a través de una varilla colocada en su parte inferior a un soporte de madera, al cual que se le denomina "peana".

- Aquí deberás relacionar las distintas fotografías con el tipo de títere al que pertenecen (vistos en la actividad anterior).



- Este espacio es para realizar un breve resumen, impresiones, dibujo o bocetos acerca de la visita al museo del Títere y la exposición que hemos visto.



“[...] Por desgracia, no se puede explicar lo que es Matrix, has de verla con tus propios ojos. Esta es tu última oportunidad. Después, ya no podrás echarte atrás. Si tomas la pastilla azul, fin de la historia. Despertarás en tu cama y creerás lo que quieras creerte. Si tomas la roja, te quedas en el País de las Maravillas y yo te enseñaré hasta dónde llega la madriguera de conejos”

(The Matrix, 1999)

